

М. Н. Дудина

# ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

М. Н. Дудина

# **ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ**

**Учебно-методическое пособие**

Екатеринбург  
Издательство Уральского университета  
2015

УДК 378(075.8)  
ББК Ч448.2я73-1  
Д 812

Рецензенты:

- А. Г. Кислов, доктор философских наук, профессор, директор Института социологии и права ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»;
- Т. П. Днепра, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

**Дудина, М. Н.**  
Д 812 Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям : [учеб.-метод. пособие] / М. Н. Дудина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 152 с.

ISBN 978-5-7996-1511-6

В учебно-методическом пособии рассмотрены теоретико-методологические вопросы реализации новой образовательной парадигмы в совокупности компетентностного, деятельностного и технологического подходов; представлены инновационные технологии в методических разработках на примере гуманитарных дисциплин, реализованные в образовательном процессе университета.

Адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, вузовским преподавателям и тем, кто решает проблемы использования инновационных технологий в образовании.

**ББК Ч448.2я73-1**  
**УДК 378(075.8)**

*На первой странице обложки коллаж Наталии Дудиной.*  
*На четвертой странице обложки рисунок Наташи Дудиной, 8 лет*

ISBN 978-5-7996-1511-6

© Дудина М. Н., 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	4
----------------	---

### Часть первая

#### Теоретико-методологические вопросы

диалектики традиций и инноваций в образовании .....	9
1. Обучение и развитие: методология и теория .....	9
2. Императив современной дидактики – от традиций к инновациям .....	21

### Часть вторая

#### Практика инноваций: совместно-разделенная деятельность

«преподаватель – студент» .....	36
3. Дидактический проект «Почитаемые – нечитаемые» .....	36
3.1. Проектная технология в дидактике высшей школы .....	41
3.2. Инновационные проекты в высшем образовании .....	44
Проект «Поэт и народ» («Реквием» А. А. Ахматовой) .....	44
Проект «Все счастливые семьи похожи друг на друга...»? .....	49
Проект «Английская ментальность и язык в процессе познания истории и культуры Великобритании» (на примере романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение») .....	59
4. Дидактическая технология незавершенного рассказа .....	71
5. Технология Э. Боно «Шесть шляп мышления». Можно ли улучшить результативность своего мышления? .....	83
«Крейцера соната» и «Послесловие» Л. Н. Толстого: обсуждаем в технологии «шести шляп» .....	87
6. Кейс-технология в высшей школе .....	98
Кейс «Патриотизм – это духовная сила? Рабское подчинение?» ..	101
Кейс «Мы вместе. Крым наш!». .....	106
Кейс «Народная мудрость в пословицах и поговорках. Российская ментальность» .....	119
7. Технология SWOT-анализ .....	125
Интеграция отечественного и европейского образования. Болонская декларация (1999) .....	126
Библиографические ссылки .....	131
Список рекомендуемой литературы .....	133
Приложения .....	135



Проблема смысла... это последнее аналитическое понятие, венчающее общее учение о психике, так же как понятие личности венчает всю систему психологии.

*А. Н. Леонтьев*

## **ВВЕДЕНИЕ**

Этим эпиграфом начинается книга «Психология смысла» Дмитрия Алексеевича Леонтьева, внука Алексея Николаевича Леонтьева и его последователя. Понятие личностного смысла было введено в отечественную психологию А. Н. Леонтьевым в 40-е гг. XX в. и стало продуктивно использоваться в психологии, а также и в смежных научных дисциплинах. Это утверждает Д. А. Леонтьев и подчеркивает его непосредственную связь с российской культурой и российским сознанием, для которых характерен поиск смысла жизни, ценностных ориентаций личности [16, с. 4].

Этому содействует образование, фундаментальное ядро которого составляет обучение, реализуемое на основе современной психодидактической теории и практики. Как часть педагогики дидактика занимает относительно самостоятельное место в истории отечественной и зарубежной мысли. Любая научная область познания имеет свой понятийно-категориальный аппарат. В его числе объект и предмет. Объектом дидактики является обучение в полном объеме и во всех аспектах. Предмет дидактики – процесс обучения в системе отношений его субъектов, т. е. тех, кто учит, и тех, кто учится, – в высшей школе это «преподаватель–студент», «студент – учебный материал», «студент и другие студенты».

Объект и предмет дидактики ориентируют в целях и задачах, которые раскрываются в конкретике обучения, протекающего в базовых понятиях, – преподавание и учение, общение и деятельность. В профессиональной педагогической деятельности обучение является процессом, направленным на развитие личности, – обоснованным, спланированным, прогнозируемым, предполагающим динамику потребностно-мотивационной, когнитивной,

эмоциональной, коммуникативной, деятельностной или операциональной, морально-нравственной и рефлексивной сфер. При этом профессионально компетентной является формулировка целей и ее конкретизация в задачах, связанных с целеполаганием (зачем обучать?), содержанием (чему обучать?) и технологиями (как обучать?), включая контроль и оценку достигаемых результатов. Всего три основополагающих вопроса, в зависимости от ответа на них преподавателем студент обучается. В инновационной дидактике преподаватель содействует развитию личности студента в субъектно-субъектных отношениях в совместно-разделенной деятельности.

Остановимся на проблеме основных функций дидактики. Это описательная функция, предполагающая объединение разрозненных достоверных знаний в целостную систему. В рамках этой функции выявляются закономерности, причины и следствия многообразных связей исследуемого феномена, его устойчивая повторяемость от зарождения до развития (генезис). Методологическая функция обусловлена влиянием философии на способы достижения цели в познавательной и практической деятельности. Метод (от греч. *methodos* – путь, исследование, проследивание) как способ достижения цели обуславливает совокупность соответствующих приемов и средств теоретического и практического освоения действительности. Эвристическая функция (от греч. *heurisko* – отыскиваю, открываю) направлена на прирост научных знаний и выработку основополагающих принципов. Прогностическая – функция предвидения на основе анализа теоретических представлений о реальном состоянии фактов, явлений и процессов – позволяет делать выводы о существовании устойчивых связей между ними и ранее неизвестными свойствами объектов и явлений, таким образом, предсказывать будущее состояние в реализации той или иной тенденции, включая и те, которые существуют, но пока не выявлены. Практическая функция – «руководство к действию», что позволяет целенаправленно изменять существующую действительность. Отсюда справедливость утверждения о том, что нет «ничего практичнее, чем хорошая теория».

Обратим внимание на то, что названные функции науки могут осознаваться и не осознаваться даже исследователями, не говоря о практиках. Но они обязательно имеют место в научном поиске.

В качестве примера назовем концепцию развивающего обучения Л. С. Выготского. С ней в настоящее время связаны многообразные экспериментальные исследования в дидактике дошкольного, школьного и вузовского образования. Более полувека эта психолого-педагогическая концепция не была востребована наукой и практикой обучения, однако успешно разработанная теория позволила обосновать и экспериментально подтвердить необходимость инноваций в формах, методах, способах и приемах сначала в исследовательской деятельности, затем в практике преподавания. Заметим, что в дидактике действует множество явных и скрытых факторов, поэтому их выявление составляет задачу исследователей, которые могут прийти к новым гипотезам, разработать новые концепции. Пожалуй, самый привлекательный концепт – это свобода в образовании и «образование для свободы» – ждет своих исследователей.

Если говорить о генезисе дидактики высшей школы, то у него недолгая история. Достаточно сослаться на классика отечественной педагогики К. Д. Ушинского, уделившего огромное внимание обучению детей, написавшего для них знаменитое «Родное слово», которое издавалось в течение полувека 146 раз, по которому обучались российские дети. Что же касается обучения в высшей школе, то он советовал: «Знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». Далекие от мысли упрекать К. Д. Ушинского, мы рассматриваем современную дидактику высшей школы в контексте непрерывного образования (не «на всю жизнь», а «через всю жизнь»). И обнаруживаем важнейшее противоречие между требованиями, которые предъявляются к современному студенту, будущему специалисту, овладевающему общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями, и неопределенностью методологической основы обучения в контексте новой образовательной парадигмы, а также и реальным уровнем дидактической компетентности преподавателей высшей школы. Многие не озабочены решением дидактических вопросов, а инновационные технологии считают «очередной модой, которая пройдет».

Стремясь внести посильный вклад в осознание этих проблем и их решение, предлагаем остановиться на специфике понимания ценностно-смысловых основ современной дидактики высшей школы. Это позволит каждому осознанно осваивать инновацион-

ные дидактические технологии и творчески их применять в обучении студентов тому или иному предмету.

Дидактической особенностью нашего подхода является введение фрагментов текстов из разнообразных первоисточников, все реже читаемых современными студентами, если и читаемых, то из утилитарных соображений – сдать экзамен, зачет. Мы попытались следовать А. С. Пушкину – «чтение – вот лучшее учение», в чем убеждает его словарный запас в 21 тыс. слов. Сегодня это вряд ли достижимо даже очень образованными людьми, поэтому имеем надежду мотивировать студентов на осознание ценности русского языка и приобретение языкового иммунитета к современным мощным веяниям его разрушения. Примером может служить мысль Л. Н. Толстого, несмотря на то, что была высказана по поводу чтения пословиц – *«одно из любимых – не занятий – но наслаждений»* (курсив наш. – М. Д.). Этим обусловлен довольно большой объем текстовых материалов.

Высоко ценя тексты, осознавая, что *2015 год объявлен Годом литературы*, мы стремимся к тому, чтобы читатель приобщился к первоисточнику и стал более внимательным к самому процессу чтения. Он предполагает включение воображения, мышления и речи (внешней или внутренней, письменной или устной) для воссоздания особого творческого стиля писателя, додумывания иных смыслов, лежащих на поверхности или «спрятанных» автором в цвете, звуке, в используемых символах в сложном или предельно простом сюжете. Поиск смысла, а не передача готовых идей – в этом видим смысл чтения. Как стать адекватным читателем? Как почувствовать и рефлексировать способы воздействия писателя и взаимодействия с ним через его текст? Каковы явные и скрытые механизмы воздействия, как писателю удастся вовлечь читателей в свое мироощущение и миропонимание? Что лежит за их пределами? Ответы на эти вопросы помогают находить инновационные дидактические технологии. В данном пособии мы представим практическое воплощение таких технологий, как проект, незавершенный рассказ, «шесть шляп мышления», кейс-Study, SWOT-анализ.

Цель данного пособия состоит в содействии повышению уровня профессионализма тех, кто берет на себя функцию обучать студентов как взрослых людей с помощью инновационной

дидактики, направленной на раскрытие личностного и социального потенциала, развитие Я-концепции личности, понимающей смысл и ценности образования в собственном жизненном мире.

Структура пособия обусловлена авторским пониманием сущности дидактики высшей школы как инновационной в демократизирующемся социуме, которому должно соответствовать образование в качестве удовлетворения индивидуальной потребности и права человека на образование, закрепленного Конституцией РФ. А также пониманием того, что открытое образовательное пространство ставит перед личностью обучаемого проблему вхождения в него в качестве *социального актора* (К. Поппер), самостоятельно осваивающего его потенциал.

Пособие состоит из двух частей, семи параграфов, Приложения, где рассматриваются теоретико-методологические вопросы и практика использования инновационных технологий в высшем образовании. Также предлагается материал для самодидактики студентов, задания имеют разный уровень сложности: репродуктивного, частично-поискового и творческого характера.

В конце пособия дается Список рекомендуемой литературы. В Приложениях содержатся тексты для обсуждения вопросов на занятиях.

Авторская убежденность в ценности методологии и теории дидактики для практической деятельности подтверждается студенческим вкладом в процесс перехода от традиций к инновациям. В пособии использованы дидактические разработки студентов и магистрантов филологического и исторического факультетов. В заключение хочется сказать о том, что автор счастлива своим многолетним общением со студентами Уральского университета.

## Часть первая

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ДИАЛЕКТИКИ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания.

*Л. С. Выготский*

## 1. Обучение и развитие: методология и теория

Народная мудрость на протяжении веков стимулировала стремление к познанию гениальностью краткой мысли: «Ученье – свет, а неученье – тьма». Педагоги со времен Я. А. Коменского, а в отечественной дидактике – К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского стремились объяснить феномен «просветления» в обучении, выявив его механизм, влияние на развитие личности. Это вопрос о том, *как соотносятся обучение и развитие?* Психолог С. Л. Рубинштейн писал: «Правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики. Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознает он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же концепция психического развития, которую сформулирует психолог (сознает он это или нет), включает в себе и определенную теорию обучения» [20, с. 156].

В XX в. проблема соотношения обучения и развития рассматривалась зарубежными и отечественными психологами применительно к личности ребенка. Так усилилось внимание

к ценностно-смысловому аспекту этой проблемы. В настоящее время оно обусловлено, во-первых, тем, что образование является наиболее значимым ресурсом развития личности и общества. Во-вторых, процессы демократизации и гуманизации непосредственно влияют на уровень образованности его членов, способных к гражданскому взаимодействию, развитию адаптивных и интегративных возможностей каждого на основе освоения знаний, включая профессиональные, для самореализации в общественной и личной жизни. В-третьих, названные цивилизационные и социокультурные процессы требуют непрерывного образования и самообразования («через всю жизнь»), значит, обучаемые всех возрастов должны овладевать способами добывания знаний, приобретения новых компетенций. В-четвертых, критически-рефлексивное отношение к традиционному пониманию возрастных особенностей обучения и развития личности позволяет избегать консервации целей, содержания и методов обучения. Отечественная концепция развивающего обучения (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) успешно подтверждена в психолого-педагогических исследованиях и массовой школьной практике динамикой личностных новообразований на различных этапах онтогенеза. К сожалению, столь убедительных результатов не получено в высшем образовании, что, на наш взгляд, не дает оснований не использовать ее в современных вузах.

Полагаем, что преподаватели высшей школы, зная об этих подходах, смогут определить свою позицию в понимании взаимосвязи обучения и развития личности студентов. Поскольку от позиции преподавателя зависят результаты обучения для личностного развития, постольку речь идет о психолого-педагогической компетентности и степени овладения соответствующими компетенциями. Назовем это методологическим фундаментом дидактики высшей школы и конкретной методики обучения тому или иному предмету в вузе.

Несмотря на то, что нас интересует современное состояние дидактики высшей школы, обращение к прошлому будет полезно и подскажет ее будущее развитие. Отдавая дань прошлому, постараемся не допускать упрощений в анализе, хорошо понимая, что че-

ловек индивидуален, субъективен, но продукты его деятельности носят общественный характер, поэтому общество не может быть безразличным к тому, кто учится, кто и как учит.

Смена методологических установок привела к утверждению концепции развивающего обучения, что радикальным образом сказалось на понимании сущности развития личности и самого процесса обучения, его целей, содержания, технологий и достигаемых результатов. Надеемся, что теория этого вопроса не покажется «скучной», «ненужной», не связанной с дидактикой высшей школы, потому что рассматриваемые ниже аспекты вопроса о соотношении обучения и развития обосновывались психологами применительно к ребенку. Прислушаемся к разноречивым голосам психологов, чтобы выделить общие закономерности развития в обучении детей и взрослых. Поиск «верного решения» вопроса о соотношении обучения и развития связан с именем отечественного психолога Л. С. Выготского (1896–1934), который подверг анализу существующие в зарубежной теории и массовой практике подходы к психодидактике. В психологии, соответственно, и в педагогике имеются разные точки зрения на вопрос о влиянии генотипических и средовых факторов. Дифференциация биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений позволяет сосредоточиться на проблеме детерминации развития личности под влиянием двух факторов – среды и наследственности. Свойства человека как индивида развиваются на протяжении жизни, в которой важнейшую роль играет образование (обучение и воспитание), что отражается на динамике личности, ее индивидуальности.

Сосредоточимся на основных позициях в понимании проблемы соотношения обучения и развития: 1) между обучением и развитием отсутствует связь (Ж. Пиаже); 2) обучение и развитие – тождественные процессы (У. Джеймс); 3) попытка объединить первую и вторую позиции (К. Коффка); 4) между обучением и развитием существует тесная связь, зависимость (Л. С. Выготский). По поводу независимости процессов развития от обучения Л. С. Выготский писал: «Развитие должно проделать известные циклы, оно должно завершить определенные стадии и дать известные плоды созревания для того, чтобы обучение сделалось возможным. В этой



теории заключена доля правды: известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение сделалось возможным... действительно существует низший порог обучения, за которым оно невозможно» [5, с. 226–227]. Однако эта точка зрения изначально исключает даже постановку вопроса о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением, о чем Л. С. Выготский сказал образно: «*Обучение плетется в хвосте развития*».

Для современной педагогической практики данная позиция признается непродуктивной, потому что обучению не отведена развивающая функция в образовании. Легко оправдаться тезисом недоступности в восприятии обучаемым того или иного содержания изучаемого материала, овладения теми или иными приемами и средствами обучения, ссылаясь на возраст, если это особенно касается детей, или на достигнутый уровень развития взрослых. При этом заметим, что проблема доступности содержания и методов обучения не снимается, наоборот, ее значение усиливается постановкой психологических и педагогических вопросов, однако не в концептуальном понимании сущности развивающего обучения. Попробуем рассуждать: если обучение и развитие отождествляются, сливаются и о специально организованном, развивающем характере обучения говорить не приходится, то не стоит задумываться о механизме развития в обучении. Это устраивает многих педагогов-практиков, поскольку не стоит задача создавать или подбирать соответствующие развивающие методики, проще неудачи в учении приписать самим учащимся.

Л. С. Выготский в своем критическом отношении к имеющимся в его время в науке позициям искал и нашел «более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития». А именно, между процессами развития личности и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые свидетельствуют о тесной связи между обучением и развитием, о признании *ведущей роли обучения*, которое не только не «плетется в хвосте развития», а «забегает вперед». Это суть концепции Л. С. Выготского. Разводя процессы обучения и развития, подчеркивая их взаимосвязь, взаимовлияние, психолог поставил вопрос о необходимости поиска возможностей стимулировать обучение,

однако определив тот уровень развития, который способствует реализации замыслов обучения.

Признание взаимосвязи обучения и развития открывает проблемное поле развивающего обучения с гипотезой о продуктивности обучения, которое «идет впереди развития». Рассматривая реальное соотношение умственного развития с возможностями обучения, Л. С. Выготский предложил определять уровень актуального развития и зону ближайшего развития.

Для психолога и педагога важно уметь определять и зону актуального развития обучаемого, которая определяется степенью трудности задания, выполняемого самостоятельно, и зону ближайшего развития обучаемого, когда он успешно выполняет задание, однако во взаимодействии, в сотрудничестве с педагогом, под его руководством (или со сверстниками). Данный тезис положен в основу педагогики сотрудничества. На протяжении последних десятилетий эти концептуальные основания теории развивающего обучения признаны в возрастной и педагогической психологии, подтверждены практикой и продолжают исследоваться. При этом остается проблема трудности различения процессов обучения и процессов развития, тем более отслеживания динамики развития личности в обучении. Для этого необходим мониторинг успехов и неудач каждого обучаемого. Это трудно, но реально при достижении соответствующей профессиональной компетентности.

Придавая значение определению зоны актуального развития, все же акцент поставим на зоне ближайшего развития, связанной с имеющимся потенциалом развития, который открывается в сотрудничестве с педагогом для более успешного обучения. Процесс развития требует такого типа обучения, когда его движущие силы и механизмы содействуют динамике психического развития обучаемого, переходу из зоны актуального развития в зону ближайшего развития сначала на основе совместной деятельности, в сотрудничестве с педагогом или другими участниками образовательного процесса, но постепенно становятся внутренними психическими процессами обучаемого как субъекта образовательного процесса.

В понимании Л. С. Выготского, «обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития», потому что такое обучение пробуждает мотивы и интерес к предмету, желание им заниматься-

ся, что приводит к ситуации успеха. При этом было бы ошибкой и слишком простым решением профессиональных задач педагога руководствоваться принципом – «чем труднее задания, тем лучше для развития». Напомним, что определенные предпосылки для успешного обучения и развития необходимы, иначе оно не будет результативным. Ясно, что ситуация успеха непосредственно зависит от уже достигнутого уровня развития, но «возможности обучения определяются зоной ближайшего развития». Иначе говоря, педагогу надо уметь выявлять низший и высший пороги, представленные в зонах актуального и ближайшего развития обучаемого [5, с. 250].

В этом состоит компетентность профессионала. Она предполагает ответственность за психологически и педагогически продуктивную деятельность и общение, что социально важно в современной образовательной и жизненной ситуации, имеющей огромный развивающий личность потенциал для разностороннего интеллектуального, эмоционального, коммуникативного, операционально-деятельностного, нравственного и рефлексивного развития. В данном контексте уместно привести образное сравнение Л. С. Выготского: «Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и *зону ближайшего развития*. Как это сделать?» [5, с. 246–247].

В настоящее время этому содействует насыщенная информационно-коммуникационная среда, однако в ней есть и источники деструктивности личности, в числе которых и некомпетентность педагогов, основанная на непонимании проблемы соотношения обучения и развития. Может быть, за этим стоит их незнание и неумение, как обучать в зоне ближайшего развития, к тому же она является показателем индивидуальных различий обучаемых. Выявление зон актуального и ближайшего развития касается не только когнитивных процессов в силу разнонаправленности стихийного и целенаправленного обучения и развития. Тогда встает вопрос о дидактических технологиях, многие из которых в настоящее время

носят инновационный характер. Ниже с некоторыми мы познакомимся детальнее.

Пока же обратим внимание на важнейшее для методологии обучения и воспитания положение Л. С. Выготского о том, что общий закон культурного развития распространяется на динамику высших психических функций – от социального к индивидуальному. Иначе: процесс развития психики индивида детерминирован, но вместе с тем это саморегулирующийся процесс, когда происходит движение от низших уровней к высшим. По мере развития нарастает собственная активность индивида в его психическом развитии, так успешнее происходит формирование личности. Филогенез определяет онтогенез путем создания необходимых предпосылок для успешной социализации личности в любом возрасте, когда обучение содействует раскрытию природных задатков в процессе психического развития в социуме путем приобщения к культуре. Так встает вопрос, с одной стороны, о культурно-историческом основании зоны ближайшего развития, с другой – об инструментарии ее измерения (Е. Е. Кравцова).

Поставив вопрос о культурно-исторических основах современного образования, значит, и обоснования «зоны ближайшего развития», признаем такую культурно-историческую особенность, как инновационность, стимулируемую наличием медиапространства, трансформациями культурного дискурса, обусловленного «визуальным поворотом» (Э. Гидденс, Г. Дебор, Ж. Делез, Е. В. Петровская, А. И. Донцов). Для него характерно широкое использование визуальной информации, существенно меняющей функции образов и их статус в культуре, образовании и обыденной жизни. Восприятие окружающей действительности опосредуется ее образным изображением, стремительным переходом от вербальных средств к невербальным, от слова к картинке. Вновь появляющиеся каналы коммуникации, «реальность медиа» приводит к сужению практики непосредственного человеческого общения «глаза в глаза», в том числе в образовании. Более того, создаются ошибочные представления о ненужности живого общения, включая преподавателей и сокурсников. В то же время визуальность, как неотъемлемое свойство современной жизни, «повсеместность компьютеризации» приводят к качественным изменениям в самом

процессе обучения и его результатам, что дает основания для позитивных и негативных оценок медийных образов. Тогда правомерен вопрос о профессиональной педагогической компетентности – готовности и способности их использования в дидактике высшей школы. В целом можно говорить о педагоге и студенте как носителях инновационной культуры, компетентных в методологии, теории и практике обучения в прошлом и настоящем.

Генезис дидактических идей свидетельствует о смене научной парадигмы, системы понятийно-категориального аппарата (базовые концепты), представленного такими концепциями, как дидактический энциклопедизм (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Базедов); дидактический формализм (Э. Шмидт, А. А. Немейер, И. Г. Песталоцци), рассматривающий обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта»; дидактический прагматизм (утилитаризм) (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер); функциональный материализм (В. Оконь); развивающее обучение (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков и др.).

Поскольку система высшего образования в настоящее время претерпевает значительные трансформации, необходима теоретическая разработка и практическое использование той или иной концепции в рамках постнеклассической образовательной парадигмы, которой предшествовали, согласно В. С. Степину, классическая и неклассическая. На протяжении трех веков господства классической рациональности придерживались требований к будущему специалисту с высшим образованием, исходящих от преподавателя, он был транслятором культуры, знаний, т. е. субъектом, студент же – объектом, пассивным реципиентом, в задачу которого входило – воспринять, запомнить, заучить, повторить определенный набор знаний (репродуктивный тип мышления). Дидактические концепции, возникшие в эпоху распространения классической рациональности, в настоящее время не только утратили свое былое значение, но выступают явным препятствием для дальнейшего развития дидактической теории и массовой практики, что непосредственно связано с развитием творческой личности.

В заключение данного параграфа остановимся на вопросе о реальных результатах развивающего обучения, которые ярко проявляются в ассертивном поведении студентов, чему способствует

инновационная дидактика. С термином «ассертивность» (англ. assert — настаивать на своем, отстаивать свои права) связывают конструктивный способ межличностного взаимодействия как альтернативу деструктивному – манипулятивному и агрессивному (Э. Солтер, 1949; Дж. Вольпе, 1958). Концепция ассертивности реализует идеи бихевиоризма (как процесс и результат научения) и гуманистической психологии (как процесс и результат педагогической фасилитации, в котором велика роль развивающего обучения). В житейских представлениях ассертивность определяют как проявление личностью вежливой настойчивости. Так, Мануэль Смит сформулировал 10 правил ассертивного поведения [21], у него немало последователей, популярны специальные тренинги. Однако выяснилось, что наши студенты мало информированы об этом. Решив восполнить этот пробел, мы в начале учебного курса, лишь упоминая данное понятие, наблюдали за студентами во время учебных занятий и в середине семестра предложили анкетный опрос «Правила ассертивного поведения». Разделив студентов на две группы, одной из них (№ 1, 15 чел.) предложили анкету без разъяснения каждого из правил; другой (№ 2, 13 чел.) – с текстовым пояснением деструктивного предубеждения о том, как человек должен вести себя в социуме. Так мы стремились выявить, насколько будет ощутима разница в результатах заполнения этой анкеты. Студентам надо было высказать свою точку зрения по поводу каждого правила: согласен полностью; согласен частично; возражаю, мне ближе стереотипное суждение; ваш вариант ответа. Приведем полученные нами результаты анкетного опроса 28 студентов-филологов, магистратура, 1 курс, соответственно, общее количество по номерам групп по каждому из 10 правил и трем видам ответов «Я имею право...»:

- 1) оценивать собственное поведение, мысли и эмоции и отвечать за их последствия – 15/7, 0/5, 0/1;
- 2) не извиняться и не объяснять свое поведение – 5/0, 7/9, 3/4;
- 3) самостоятельно обдумать, отвечаю ли я вообще или до какой-то степени за решение проблем других людей – 11/3, 4/8, 0/3;
- 4) изменить свое мнение – 14/10, 4/2, 0/1;
- 5) ошибаться и отвечать за свои ошибки – 15/10, 1/4, 0/0;
- 6) сказать: «я не знаю» – 11/10, 5/1, 0/0;

7) быть независимым от доброжелательности остальных и от их хорошего отношения ко мне – 6/4, 7/8, 2/2;

8) принимать нелогичные решения – 7/6, 4/8, 3/0;

9) сказать: «я тебя не понимаю» – 11/9, 3/4, 0/0;

10) сказать: «меня это не интересует» – 10/11, 5/5, 1/1.

Анализ приведенных данных свидетельствует, во-первых, о том, что в тех случаях, когда нет разъяснения высказываемого утверждения по поводу деструктивности предубеждений о том, как человек должен вести себя в социуме, показатели ниже; во-вторых, преобладающей является экстернальность («внешний локус контроля») над интернальностью («внутренний локус контроля»). За этим, на наш взгляд, стоит несамостоятельность мышления, ориентация на преобладающие в среде оценки («что скажет...?»); в-третьих, пока явно недостаточное внимание в воспитании студентов к проблеме самоактуализации в асертивном поведении.

Полагаем, что асертивность – важное качество личности на протяжении всей жизни, потому что предполагает ее устойчивую социально-психологическую характеристику с базовым образованием – уверенность в себе, ориентирующую на самоактуализацию, самоутверждение в достойном поведении, установки личности по отношению к себе и окружающим (Р. Мэй, В. Г. Ромек, К. Рудестам, Е. Никитина, А. М. Прихожан, Н. Харламенкова и др.). Образование призвано помочь, для этого есть благоприятные условия осуществления учебной деятельности и конвенционального общения в вузе. Наш опыт показывает, что этому содействует использование инновационных технологий, на них сосредоточимся во второй части пособия, а пока скажем, что инновационная дидактика этому способствует при наличии условий психолого-педагогической фасилитации (англ. *facilitate* – облегчать, содействовать). Данное понятие, введенное и исследованное К. Роджерсом и его последователями в нашей стране – А. Б. Орловым, Э. Ф. Зеером, И. В. Жижиной и др., рассматривается в плане усиления продуктивности обучения и полноценного развития субъектов педагогического процесса на основе: педагогического общения, когда значима личность педагога, особенности его гуманистического, этического стиля общения; педагогической деятельности, направленной на развитие обучаемого как субъекта учения.

Перенесение акцента на фасилитацию обусловлено гуманизацией и демократизацией образования, развитием нового педагогического мышления, не исключающего различия стилей и методик преподавания. Общим, что характерно для педагогов-фасилитаторов, является создание благоприятных дидактических условий для использования внутренних резервов обучения внутренней мотивации учения на основе свободы и применения здоровьесберегающих технологий. К фасилитирующим условиям относят: опыт овладения культурой межличностной коммуникации в содержательном общении и освоении различных способов познания; конвенциональный стиль общения как необходимое основание для возникновения и развития доверительных отношений между субъектами образовательного процесса; диалоговые формы фронтального, группового и парного обучения; обучение как открытие в обсуждении изучаемого материала (сократический и герменевтический методы). В целом речь идет о фасилитирующих условиях психолого-педагогического сопровождения, поддержки каждого студента для достижения ситуации успеха, субъективно возможного в данное время; индивидуализации обучения при выборе изучаемого содержания и методов, видов деятельности; осуществлении контрольно-оценочной функции обучения как диагностико-корректирующей, помогающей развитию самоконтроля, самооценки, выработке критического отношения к себе и результатам собственной учебной деятельности (балльно-рейтинговая технология, портфолио, индивидуальный кумулятивный индекс).

Преимущества фасилитирующих условий обучения подтверждены в школьном и вузовском обучении. Они способствуют предупреждению потенциально возможного отчуждения обучаемых от образовательного процесса; облегчают студенту приобретение достойного социально-психологического статуса, характеризующего его реальное место среди сверстников, в вузе, в семье, в обществе. Приобретаемый статус успешного – важный фактор для дальнейшего личностного и социального развития, стимулирующий потребность в самоактуализации, самоопределении, нарастании заботы о себе как личности, складывании Я-концепции, в которой разграничиваются Я-идеальное и Я-реальное, проявляемое в асертивном поведении. Опыт реализации фасилитирующих условий в развивающем обучении убеждает в том, что студенты



более инициативны на занятиях в речевом содержательном общении, смелее задают вопросы; успешнее формулируют цели и задачи собственной учебной деятельности; больше работают самостоятельно; успешнее работают в группе; более мотивированы на учебную деятельность; имеют более высокие показатели в усвоении учебного материала; меньше имеют проблем, связанных с вопросами порядка и организованности.

Прогноз результатов реализации названных условий связан с личностным развитием, возникновением таких возрастных новообразований личности, как рефлексия, доверительность, доброжелательность, принятие других как ценностно-значимых, уважительное отношение к каждому; эмпатичность, идентичность, познавательная мотивация, саморегуляция, свободоспособность, толерантность. Многие из этих свойств личности студентов свидетельствуют об ассертивности как результате развивающего обучения.

### Вопросы и задания

1. Назовите различные позиции авторов, обосновавших проблему соотношения обучения и развития личности ребенка.

2. Почему решение вопроса о «правильном понимании соотношения обучения и развития» стало актуальным в XX в.?

3. Чешский педагог Я. А. Коменский еще в XVII в. призывал «обучать всех всему с верным успехом». Почему это было нереально на протяжении веков?

4. Отечественный педагог К. Д. Ушинский уделил большое внимание дидактике, направленной на обучение детей (написал «Родное слово», «Детский мир»), в обучении же студентов университета советовал преподавателям – «знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». Как вы это объясняете?

5. Чем обусловлено, на ваш взгляд, усиление внимания к ценностно-смысловому аспекту в современной дидактике высшей школы? Конкретизируйте свои доводы.

6. В современной психологии и педагогике необходимо разграничивать понятия «индивид», «личность» и «индивидуальность». Определите данные понятия и попробуйте сформулировать ценность подобного разграничения для дидактики высшей школы.

7. Кто из отечественных психологов ввел в науку понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»? Какое значение это имеет для дидактической теории и образовательной практики?

8. Что такое ассертивное поведение? Как процесс обучения в вузе влияет на его формирование?

9. Сформулируйте принципы развивающего обучения и конкретизируйте в методике преподавания того или иного предмета в вузе.

## **2. Императив современной дидактики – от традиций к инновациям**

Образование во все времена и у всех народов оказывало определенное влияние на жизнь и деятельность людей. Так возникла традиция ценностного отношения к источникам знаний и их носителям. В обучении и воспитании стремились «передать знания и опыт» предшествующих поколений. Дидактика как отрасль педагогики существует внутри нее, но в то же время и автономно. Ее выделение в самостоятельную область познания связано с именем чешского педагога Я. А. Коменского, написавшего сначала по-чешски, потом на латинском языке (1638) «Великую дидактику» (впервые издана в Амстердаме, 1657). Автор обозначил дидактику как универсальную теорию «учить всех всему или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни» [14, с. 242]. Великий педагог был уверен, что можно и нужно обучать «кратко, приятно, основательно», если найти «легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике». Он его связывал с методом, при котором «учащие меньше бы учили, учащиеся же больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения,

напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» [14, с. 243].

Вряд ли кто-то не согласится с этими утверждениями, однако привычка обвинять учащихся в неуспешности учения остается спустя века. Несмотря на то, что Я. А. Коменским были поставлены актуальные вопросы для своего времени, многое остается значимым и поныне. И вопрос вопросов: дидактика – это наука или искусство? Или наука об искусстве обучения? Лишь немногие деятели культуры и образования осознавали, что результаты были неудовлетворительными, «печальными и жалкими» (К. Д. Ушинский), что нужно искать новые пути и средства обучения и воспитания. В настоящее время отмечается возрастающее воздействие образования на различные стороны жизни социума, культуры, производства и потребления, на общество в целом и отдельную личность. Многие не стало укладываться в традиции, поэтому они пересматриваются, иногда от них бездумно и решительно отказываются.

Согласно закону РФ «Об образовании» под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Понимание образования как единства обучения и воспитания обращает нас к педагогической рефлексии, к осмыслению ценности традиций и инноваций. Традиция (лат. *traditio* – передача, повествование) связана с обычаем, сложившимся порядком, правилами поведения, переходящими из поколения в поколение. И н н о в а ц и я (позднелат. *innovatio*, англ. *innovation* – нововведение) – явление культуры (и образования), которого не было на предшествующих стадиях развития, и оно появилось, получило признание, «социализировалось». Значит, зафиксировано в определенной знаковой форме, в поведении и деятельности людей посредством изменения целей, содержания, способов, механизмов и достигаемых результатов. В широком спектре – это инновационные подходы, инновационная деятельность, инновационный процесс, инновационные технологии, которые могут иметь известных авторов или существовать как анонимный вклад. Главное, что отличает инновации от традиций, – это создание качественно нового результата иными средствами.

Мы поставим акцент на преемственности инноваций и традиций в образовательном пространстве прошлого, настоящего и будущего. Традиции имеют в основе ценностное отношение к социокультурному наследию, поэтому правомерно утверждение о значимости прошлого для настоящего и будущего. Инновации же утверждают то, чего не было в социуме, культуре и образовании, но возникло и активно наступает на традиции. С позиции инновационного подхода надо решительно отказываться от традиций, «мешающих», «тормозящих прогресс» ради будущего. Часто инновации оцениваются лишь как позитивные. С позиции традиционного подхода многое из инноваций в общественных феноменах и жизнедеятельности, включая образование, воспринимается лишь как негативное, поэтому не признается, отторгается. Значит, неизбежна борьба, противостояние позиций. Те, кто придерживается традиций, получают характеристику ретроградов, другие, поддерживающие инновации, – прогрессивных, продвинутых. Рассматривая в дидактике диалектику традиций и инноваций, примем во внимание прямое и косвенное воздействие социума, тех ценностей, которые актуализируются социокультурным и научным развитием в конкретном историческом пространстве-времени (хронотопе). Здесь важны свойства открытости/закрытости к внешнему влиянию, культуровосприимчивости, способности к избирательности, боязни механического переноса чужих, возможно чуждых образцов на национальную почву, в отечественные реалии. Полагаем, что взвешенным является сохранение определенных традиций и признание инноваций для достижения устойчивого развития общества, создания благоприятных условий осуществления образовательного процесса на всех этапах – от дошкольного до послевузовского. Поэтому необходима педагогическая рефлексия, пронизанная идеей неизбежности хаоса и порядка, бифуркаций, флуктуаций (в понятиях синергетики), кризисных процессов и попыток их разрешения, предупреждения в будущем.

В общепедагогической и дидактической продуктивности нас ориентируют методологические основы образования. Так, теоретик отечественного образования С. И. Гессен писал еще в начале XX в.: «Жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни». Его книга «Основы педагогики: введение

в прикладную философию» по праву называлась одной из лучших по педагогике двадцатого столетия. Она вышла за рубежом в Берлине (1923), но довольно широко стала известна российским философам и педагогам с 90-х гг. XX в., когда актуальной стала проблема инноваций в образовании, ориентированных на свободное развитие личности, на гуманизацию и демократизацию российского общества. Обратимся к этой «выдающейся книге» (В. В. Зеньковский), в которой автор осмыслил многовековой опыт мировой педагогики и лучшие российские традиции, что позволило обосновать перспективные идеи, включая теорию свободного воспитания. Свободным нужно стать, и образование призвано содействовать этому.

Уже на протяжении десятилетий система образования и высшая школа России находятся в ситуации перманентных масштабных изменений, порой разнонаправленных, что говорит о кризисе и поисках путей его преодоления, в том числе с использованием инноваций. Чтобы ответить на вопрос – как этому содействовать, надо исходить из принятия сущности динамичных социокультурных трансформаций в реально существующем открытом обществе и открытом образовательном пространстве. Определим последнее как устойчивую совокупность образовательных связей между государствами и внутри них, ставящих перед личностью студента проблему вхождения в него в качестве социального актора (К. Поппер), осваивающего его потенциал. Данное определение и стремление его реализовать ориентируют на определенные теоретико-методологические положения С. И. Гессена. Он был убежден в практической значимости философии как методологии дидактики и, значит, не только неминуемых, но и желательных инноваций («возможность явить практическую мощь философии»). С. И. Гессен писал, что «самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение» и «пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» [7, с. 20].

Последуем за С. И. Гессеном в нашем стремлении видеть проблемы педагогики и образования, общие и частные вопросы, в контексте проблем философии жизни. Вслед за автором будем

употреблять ключевые понятия «культура», «цивилизация», «гражданственность», «образованность» в целях определения «педагогики культуры» с центральными понятиями «смысл», «ценность» и «личность». Они наполняются смыслом взаимодействия культур (диалог культур), противостояния традиций и инноваций на основе переосмысления базовых ценностей в конкретной исторической эпохе. Подчеркнем в данном контексте непреходящую значимость критической дидактики С. И. Гессена, направленной на отказ от традиции «передачи знаний и опыта» старшего поколения младшему. С. И. Гессен убедителен: «Сила всякого слова не в том, что оно говорит, а в том, что оно подразумевает. Слово, которое сполна высказало все, что оно хотело сказать, за которым слушатель не чувствует ничего не высказанного, есть поверхностное и мелкое, мало говорящее слово. Все искусство речи состоит в том, чтобы почувствовать позади высказанного глубину невысказанного, которого только незначительной частью, но потому и кроющей в себе объемлющее ее целое является сказанное содержание. Только такие слова волнуют, двигают, поучают» [7, с. 245].

Важнейший вывод, который мы делаем в пользу инновационности образовательного процесса, состоит в понимании того, что *знание должно добываться самим обучаемым*, будь то школьник или студент университета. Инновационное обучение нацеливает на овладение методом познания и умением его применять в решении конкретных вопросов на пути к истине. Так добывание знаний становится условием развития творческой личности (по Гессену, «стать культурнее»), обучаясь умению формулировать вопросы и искать на них ответы. Подчеркнем – это реально в свободе обучения, предполагающей свободу мышления, а не потребление привнесенного преподавателем, «перелитого» в студента извне.

Выявление того, как глубоко и осознанно студент овладел методом познания, ведущего к уровню научного мышления, невозможно путем традиционных форм проверки, опросов, решения задач, ответов по экзаменационным билетам. Эта многовековая традиция потеснена инновационными технологиями, в числе которых балльно-рейтинговая система, портфолио, индивидуальный кумулятивный индекс (ИКИ). Справедливости ради скажем, что вопрос о методах, способах и приемах преподавания, а также

контроля и оценивания студентов, включая зачеты и экзамены, не нов в истории дидактики (Д. И. Менделеев «Об экзаменах»). Он вставал перед педагогическим сообществом, и были попытки решать его по-новому, но в рамках традиционного подхода. Больше же внимания уделялось вопросу «как обучать?», то, что в настоящее время называют образовательными технологиями.

Историю вопроса можно начать с Сократа, которого принято считать родоначальником проблемного обучения. Реально ситуация стала меняться в отечественном образовании с конца 90-х гг. XX в. Раньше было отсутствие необходимых источников информации, необеспеченность первоисточниками, учебниками, учебными пособиями, тестовыми материалами и пр. В настоящее время традиционное «получение» готовых знаний, которые надо запомнить, заучить, чтобы сдать на экзамене и зачете, противоречит самому духу познания. Умение учиться, развивать познавательную мотивацию, креативность мышления, иметь ситуацию успеха в обучении и рефлексировать – эти задачи решает современная дидактика. Развитие личности студента происходит в сложной системе «человек – мир», в этом процессе личность выступает как активное, творческое начало, взаимодействующее с миром, создающее себя путем самоактуализации в жизненных отношениях с другими. Включаясь в активную деятельность познания, личность многопланово развивается в процессе социализации и идентификации. На это нацелена новая образовательная парадигма, реализуемая в личностно развивающей модели. Она акцентирует внимание профессионалов на инновационном подходе к целеполаганию, обоснованному отбору содержания и технологий обучения, создающих более благоприятные условия для осознания ценностей и смысла обучения в демократизирующемся российском обществе с допущением большей свободы студентов, гуманизацией отечественного образования как необходимого условия его затянувшейся модернизации и личностной рефлексии педагогов высшей школы.

В научно-педагогической литературе, в многочисленных диссертационных исследованиях подтверждена не только необходимость, но и реальная возможность перехода от традиций к инновациям в целях, содержании, используемых технологиях для овла-

дения общекультурными и профессиональными компетенциями. Они прописаны в современных учебных программах всех преподаваемых в высшей школе учебных дисциплин согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС ВПО).

Их достижение возможно в совокупности подходов – аксиологического, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного и технологического, понимании их в отдельности и умении их интегрировать в образовании. Идея их интеграции соответствует новой образовательной парадигме (греч. *paradeigma* – пример, образец). Это понятие, сравнительно недавно вошедшее в научный аппарат педагогики, стало широко употребляться и связываться с целостными представлениями о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач. Она вызвана к жизни динамичными социокультурными трансформациями последнего полстолетия, стимулируемыми гуманизацией, глобализацией, информатизацией, открытостью образования. Оно является важнейшим общественным благом глобального масштаба, так как вносит вклад в развитие человеческого фактора, является эффективным средством повышения качества жизни, преодоления бедности и нетолерантности, достижения устойчивого развития личности и общества на основе увеличивающейся ответственности человека за жизнь. Так осуществляется функция трансляции, воспроизводства и производства наиболее важных для социума достижений культуры и образования.

Далее подробнее остановимся на компетентностном, деятельностном и технологическом подходах, ярче других свидетельствующих о переходе от традиций к инновациям. Они позволяют каждому преподавателю – начинающему или имеющему немалый опыт преподавания в высшей школе – успешнее продвигаться в профессиональной педагогической деятельности, измеряемой по современным критериям компетентности, соответствия государственному образовательному стандарту. При этом важно помнить, что «осуществление деятельности богаче, чем предваряющее ее сознание» (А. Н. Леонтьев).



Компетентностный подход реализуется в отечественном образовании в соответствии с «Концепцией-2020 по развитию российского образования». С ним связывается задача повышения качества «образовательных услуг, обеспечивающих расширение осваиваемых обучающимися компетентностей». В высшем образовании это предполагает приобретение студентом базовых теоретических и практико-ориентированных знаний, способствующих развитию социально и профессионально важных качеств личности, реализация которых будет содействовать успешности в жизни и конкурентоспособности в профессии.

Остановимся немного на дидактическом генезисе понятия «ключевые компетенции», используемого в Европейской образовательной системе с 1996 г. (Совет Европы: симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»). Еще в 1960-х гг. Н. Хомски было предложено ориентировать образовательный процесс на овладение компетенциями в качестве процесса и результата образования. Смысл использования данного понятия связывался с дальнейшим развитием демократического общества, построенного на рыночных отношениях для успешного продвижения по пути экономических и социальных преобразований. В 1984 г. Дж. Равен выделил комплекс из 39 компетенций [19, с. 281–296], которые используются в высшем образовании. В содержательном составе компетенций он назвал «готовность к критическому мышлению», «способность к самоконтролю», «тенденцию к более ясному пониманию ценностей», «личную ответственность» и др. Дж. Равен, по нашей оценке, обозначил проблемное поле поиска голографической достаточности состава компетенций, касающихся тех или иных феноменов образования. Так, понятия «компетентностный подход», «компетентность» и «компетенция» обогатили научный аппарат многих областей познания, включая педагогику, дидактику. С 1990-х гг. они интенсивно разрабатываются в отечественной педагогике и психодидактике Э. Ф. Зеером, И. А. Зимней, В. В. Сериковым, А. В. Хуторским. При этом отсутствует однозначное определение данных понятий, несмотря на то, что они широко используются в нормативных документах и научных исследованиях. Разные авторы определяют компетенции как «совокупность взаимосвязанных качеств личности: знаний, умений,

навыков, способов деятельности»; «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности»; «полученные в результате образования знания, умения, навыки, ценностно-эмоциональное отношение к ним и предмету деятельности, нацеленные на самостоятельное и успешное участие в деятельности»; «готовность субъекта эффективно организовывать внешние и внутренние ресурсы для достижения поставленной цели».

Что касается понятия «компетентность», то в педагогической литературе оно исследуется как «совокупность знаний, умений и способностей» [19, с. 178], как «результат образования, выраженный в овладении определенными компетенциями» (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович). Полагаем, что каждый преподаватель вуза найдет убедительные доводы в защиту занимаемой им позиции в реализации компетентностного подхода в высшем образовании. Оставляя за каждым исследователем этой проблемы право быть убедительным, скажем о нашем понимании сходства и различия понятий «компетентность», «компетенция». Это нам поможет определиться с понятием «компетентностный подход». Мы установили этимологическое сходство и частичное совпадение формы и звучания этих слов, уходящих корнями в латинский язык («компетенция» – *competentia* – надлежащий, способный; «компетентность» – *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу). Пришедшее из английского языка *competence* имеет несколько значений: «компетентность» – способность, данные, знания; «компетенция» – правомочность» (ABBYY LINGVO, OXFORD). Таким образом, данные понятия являются разными значениями одного многозначного английского слова *competence*. В русском языке близкие по звучанию слова отличаются значениями: *компетентность* связывается с вопросами, в которых кто-то хорошо осведомлен; *компетенция* – с полномочиями, правами.

Разделяя ценность компетентностного подхода как инновации, мы акцентируем внимание на сходстве и различии понятий «компетентность» и «компетенция». Они имеют общее содержание (совокупность знаний, умений и способностей), но отличаются функциональным характером коммуникации (компетенция предполагает исполнение конкретной деятельности). Компетентность –

это личностный ресурс, позволяющий эффективно взаимодействовать с социумом в той или иной области, востребующей набор тех или иных компетенций. Однако можно быть компетентным, но бездействующим, как и обладать компетенцией и даже делать, не будучи компетентным.

В данном контексте необходимо сказать и о негативном отношении к компетентностному подходу в образовании. Прежде всего, в связи с тотальной рациональностью – стремлением зафиксировать все содержание образования в перечне компетенций, что неизбежно ведет к реализации адаптивной модели на основе ограничения свободы и творчества на всех ступенях. Это сдерживает процесс самоорганизации, саморазвития системы. Сторонники же компетентностного подхода связывают успех его реализации с творческим осмыслением состава компетенций, неизбежным расширением и углублением, достижением голографической достаточности. Например, Г. К. Селевко связывает дидактическую ценность определения «компетенции» как «динамично развивающейся модели». Ключевые компетенции многофункциональны, многомерны, метапредметны, именно поэтому, полагаем мы, в различных источниках называются разные компетенции – политические, социальные, коммуникационные, информационные и т. д. Среди наиболее обобщенных компетенций Дж. Равен, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской выделяют: когнитивную (теоретические и практические знания); функциональную (умения и способы деятельности); личностную (поведенческие умения в конкретной ситуации); этическую (наличие личностных, социальных и профессиональных ценностей); коммуникативную (способность вербальными и невербальными средствами осуществлять деятельность в соответствии с целями, задачами и ситуацией общения).

Подчеркнем непосредственную зависимость результата образования, измеряемого составом компетенций и степенью овладения каждой из них, от мотивации (англ. *motivation*) студента, от системы факторов, детерминирующих его учебную деятельность. Внешние и внутренние факторы определяют движение к поставленной цели, влияют на активность или пассивность поведения. В качестве поставленной цели подразумевается и осознаваемый

результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность в достижении цели. Общеизвестно, что хорошо мотивированный студент активен в процессе и достижении результата.

Далее остановимся на том, что достижение конкретного уровня в овладении общекультурными и профессиональными компетенциями непосредственно зависит от характера учебной деятельности студента, его умения учиться, на котором непосредственно и опосредованно отражается компетентность преподавателя, его творческая направленность на реализацию умения учить (совокупность деятельности и общения). Поскольку процесс учения – это процесс деятельности обучаемого, направленный на становление его сознания и его личности в целом, постольку речь идет о деятельностном подходе.

Его суть состоит в том, что процесс обучения предполагает обучение деятельности. При этом каждое отдельное действие (практическое, материальное, умственное) – акт деятельности, значит, необходимо иметь осознаваемую цель, ее мотивационную обусловленность, направленность на материальный или нематериальный предмет. Важно знать, что действие опосредовано орудием или знаком (различными средствами), поэтому продуктивно сосредоточить обучение деятельности на мотивации, самостоятельном целеполагании, поиске пути и средств достижения цели (оптимальная организация собственной учебной деятельности). Преподаватель призван помогать, поддерживать, сопровождать процесс формирования у обучаемого умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Приобретение знаний, их освоение более результативно, согласно П. Я. Гальперину, с помощью полной ориентировочной основы в учебной деятельности. Умениями обучаемый также овладевает, реализуя свою способность освоения операциональной стороны деятельности [6].

Для этого процесс учения, в котором приобретаются знания, умения, раскрываются способности, опыт деятельности, должен быть творческим. В таком случае раскрывается потенциал для создания установки на свободный и ответственный, т. е. обоснованный выбор той или иной возможности. Эта необходимая установка на творчество в учебной деятельности позволит выявить креатив-

ный потенциал личности обучаемого, чтобы его успешно реализовать. При этом каждому преподавателю надо отчетливо представлять психологический механизм реализации сущности деятельностного подхода в контексте инноваций. Самостоятельность обучаемого, тем более его творческая деятельность по освоению умственных действий, имеет внешний источник – надо идти «извне», «снаружи» от внешних, практических, материальных действий «внутри», к действиям внутренним, теоретическим, идеальным. Это теоретическое положение ориентирует на практику организации процесса интериоризации, согласно Л. С. Выготскому. На этом этапе движения «извне», «снаружи» – «внутри» обучение происходит как совместно-разделенная деятельность, сотрудничество с преподавателем.

Выявленный психологический механизм успешно реализован П. Я. Гальпериным в теории поэтапного формирования умственных действий и многократно подтвержден в экспериментальных исследованиях Л. И. Айдаровой, М. Б. Волович, И. А. Володарской, М. М. Гохлернером, И. П. Калошиной, Л. Ф. Обуховой, З. А. Решетовой, Н. Г. Салминой, Н. Ф. Талызиной, Х. М. Тепленькой и др. Это свидетельство профессиональной компетентности педагога любой ступени образования, включая высшее и после него – в андрагогике и акмеологии. Рассмотрим группы учебных действий.

Смысловые действия – смыслообразования, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию студентов на основе умений соотносить свои действия с потребностями, целями, мотивами овладения знаниями и умениями; постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что известно и усвоено студентами, и того, что еще неизвестно; планирование – определение последовательности промежуточных задач на основе составления плана и определения последовательности действий; прогнозирование результата.

Действия целеполагания связаны с осознанием выбора необходимой информации (основной и второстепенной); действия построения адекватного, осознанного и произвольного речевого высказывания в устной и письменной форме (передача содержания и соблюдения языковой нормы); действия по формулированию проблемы творческого и поискового характера.

Познавательные действия – выбор оснований, критериев сравнения и оценки; синтез – составление целого из частей, достраивание недостающих компонентов; подведение под понятия, распознавание объектов; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательств; выявление родовидовых и ситуативно существенных признаков; выдвижение гипотез и их доказательство.

Коммуникативные действия – планирование учебного сотрудничества с преподавателем и студентами – определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов, сотрудничество в поиске и сборе информации; действия по выявлению противоречий, поиск и оценка альтернативных способов решения проблемы, принятие решения; умение полно и точно выражать свои мысли в данной ситуации общения; владение монологической и диалогической речью в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами языка.

Регулятивные действия – контроль, соотнесение способов действия и результатов для выявления достигнутого/недостигнутого; коррекция на основе необходимых дополнений; оценивание путем выделения и осознания студентами того, что уже освоено и что еще подлежит освоению; волевая саморегуляция для мобилизации сил и способностей выбора в ситуации для преодоления трудностей.

Действия преобразования, моделирования – выделение существенного, абстрагирование от конкретных ситуативных значений; формирование обобщенных знаний.

Каждое названное действие характеризуется: полнотой действия (полнота операций, действие развернутое и сокращенное); разумностью – дифференциация существенных и несущественных условий, выбор существенных, необходимых для достижения цели; сознательностью (осознанность) – возможность отражения в речи содержания действия, последовательности операций, значимых для достижения результата; обобщенностью – возможность переноса на другие ситуации; критичностью – действия определяют степень осознанности действия и рефлекссию выбора; освоенностью – действие характеризует его временность и возможность перехода от одной формы действия к другой [25].

Названные свойства могут формироваться стихийно, приобретаться методом «проб и ошибок», надо же это делать целенаправленно, чтобы не только результат, но и процесс были продуктивными. Инновационный способ развития утверждается в качестве доминирующего в различных сферах жизни, включая образование, становится своеобразным индикатором процесса. Способность к нововведениям позволяет успешно развиваться в условиях стремительной динамики социокультурных трансформаций, ужесточения конкуренции. Инновационность современного общества поддерживается педагогами высшей школы, от их компетентности в значительной степени зависит эффективность средств повышения качества отечественного высшего образования.

### Вопросы и задания

1. Согласно Я. А. Коменскому, метод – это «легкий и верный путь для удачного осуществления» практики обучения. Подтвердите конкретным примером это утверждение.

2. Приведите убедительное подтверждение диалектики традиций и инноваций в современном вузовском образовании.

3. Книга С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» была признана одной из лучших по педагогике двадцатого столетия. Как вы полагаете, что нового внес автор в дидактику?

4. С. И. Гессен утверждал, что «самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение» и «пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы». Можете привести убедительные доводы в защиту этого утверждения?

5. Определите понятие «образовательная парадигма».

6. Соотнесите смысл и назначение компетентностного, деятельностного и технологического подходов с сущностью новой образовательной парадигмы и возможностями ее реализации в дидактике высшей школы.

7. Назовите общекультурные компетенции, достигаемые при изучении конкретного учебного курса (по вашему выбору).

8. Назовите профессиональные компетенции, достигаемые при изучении конкретного учебного курса (по вашему выбору).

9. Разработайте учебный проект, реализующий технологический подход в высшем образовании.



## Часть вторая

### ПРАКТИКА ИННОВАЦИЙ: СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

Мир, вероятно, спасти уже не удастся,  
но отдельного человека всегда можно.

*Иосиф Бродский*

В следующих параграфах представим практику предметного использования таких инновационных технологий, как проектная, незавершенный рассказ, «Шесть шляп мышления» Э. Боно, кейс-Study, SWOT-анализ. Цель их использования как дидактических состоит в реальной возможности влияния на мотивацию обучаемых, желание взять в руки книгу.

#### 3. Дидактический проект «Почитаемые – нечитаемые»

Предлагая этот проект студентам, особенно в Год литературы (2015), стремимся привлечь их внимание к текстам – литературным, научным, публицистическим, к пониманию их ценности как дидактического средства. Начинаем словами И. Бродского из его нобелевской лекции (1987 г., присуждена «за всеобъемлющее творчество, пропитанное ясностью мысли и страстностью»): «...ни один уголовный кодекс не предусматривает наказаний за преступления против литературы. И среди преступлений этих наиболее тяжким является не цензурные ограничения и т. п., не предание книг костру. Существует преступление более тяжкое – пренебрежение книгами, их не-чтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью: если же преступление это совершает нация – она платит за это своей историей» [2].

В нашу задачу входит познакомить с речью поэта, которую студенты, к сожалению, не знают, но благодаря доступности интернет-ресурса могут вдуматься в мысли автора, мысленно задать ему

вопросы. Это позволяет «здесь и теперь» начать большой диалог о «почитаемых – нечитаемых». Веками чтение книг было не только познанием, но, как мы цитировали во Введении Л. Н. Толстого, «одним из любимых – не занятий – но наслаждений», и мы стали свидетелями и участниками процесса смены книжной культуры экранной. Это дает дидактике свои значительные преимущества, но и забирает главное, скажем словами И. Бродского из его нобелевской лекции: «Произведения искусства, литературы в особенности и стихотворение в частности обращаются к человеку тет-а-тет, вступая с ним в прямые, без посредников, отношения. За это-то и недолюбливают искусство вообще, литературу в особенности и поэзию в частности ревнители всеобщего блага, повелители масс, глашатаи исторической необходимости. Ибо там, где прошло искусство, где прочитано стихотворение, они обнаруживают на месте ожидаемого согласия и единодушия – равнодушие и разногласие, на месте решимости к действию – невнимание и безразличность» [2].

Наш опыт убеждает, что наиболее продуктивный дидактический прием состоит не в традиционном исполнении – преподаватель задает вопросы, наоборот – источником вопросов являются студенты (малые группы в аудитории). И чем вопросов больше, тем лучше, из них от каждой группы задается один вопрос, наконец, из них выбирается тот, с которого начинается обсуждение. Это герменевтический метод, имеющий свой алгоритм: *пред*-понимание, *пред*-положение, *пред*-угадывание, вопрошание (постановка вопросов). *Пред*-суждение; истолкование (грамматическое, стилистическое, историческое, психологическое); герменевтический круг: часть – целое. Движение по герменевтическому кругу путем «набрасывания смысла» [11, с. 334–335]. Так протекает диалоговое обучение, которое есть открытие.

Надо ли говорить, что некоторые студенты не задают вопросов, потому что «все понятно», другие, потому что к этому не привыкли со школьных лет, а точнее, отвыкли от того самого детства, когда «почемучка» был философом, его устами иногда «глаголила истина», но «педагогический феномен» загубил множество «Алис в Стране чудес». Диалоговое обучение как инновационная технология возвращает ситуацию развития мышления и речи. Здесь вновь можно обратиться к тексту И. Бродского – прочтем из него о том,

что становится все более актуальным – о языке и речи: «На сегодняшний день чрезвычайно распространено утверждение, будто писатель, поэт в особенности, должен пользоваться в своих произведениях языком улицы, языком толпы. При всей своей кажущейся демократичности и осязаемых практических выгодах для писателя, утверждение это вздорно и представляет собой попытку подчинить искусство, в данном случае литературу, истории. Только если мы решили, что “сапиенсу” пора остановиться в своем развитии, литературе следует говорить на языке народа. В противном случае *народу следует говорить на языке литературы*» [2] (курсив наш. – М. Д.).

Так герменевтический круг расширится новыми вопросами для обсуждения об эстетике и этике, согласимся ли с Бродским:

«...Ибо эстетика – мать этики; понятия “хорошо” и “плохо” – понятия прежде всего эстетические, предваряющие категории “добра” и “зла”. В этике не “все позволено” потому, что в эстетике не “все позволено”, потому что количество цветов в спектре ограничено...»

Эстетический выбор всегда индивидуален, и эстетическое переживание – всегда переживание частное. Всякая новая эстетическая реальность делает человека, ее переживающего, лицом еще более частным, и частность эта, обретающая порою форму литературного (или какого-либо другого) вкуса, уже сама по себе может оказаться если не гарантией, то хотя бы формой защиты от порабощения. Ибо человек со вкусом, в частности литературным, менее восприимчив к повторам и ритмическим заклинаниям, свойственным любой форме политической демагогии. Дело не столько в том, что добродетель не является гарантией шедевра, сколько в том, что зло, особенно политическое, всегда плохой стилист. Чем богаче эстетический опыт индивидуума, чем тверже его вкус, тем четче его нравственный выбор, тем он свободнее – хотя, возможно, и не счастливее.

Именно в этом, скорее прикладном, чем платоническом смысле следует понимать замечание Достоевского, что “красота спасет мир”, или высказывание Мэтью Арнольда, что “нас спасет поэзия”. Мир, вероятно, спасти уже не удастся, но отдельного человека всегда можно. Эстетическое чутье в человеке развивается весьма стремительно, ибо, даже не полностью отдавая себе отчет в том, чем он является и что ему на самом деле необходимо, человек, как правило, инстинктивно знает, что ему не нравится и что его не устраивает. В антропологическом смысле, повторяю, человек является существом эстетическим прежде, чем этическим. Искусство поэтому,

в частности литература, не побочный продукт видового развития, а ровно наоборот. Если тем, что отличает нас от прочих представителей животного царства, является речь, то литература, и в частности, поэзия, будучи высшей формой словесности, представляет собою, грубо говоря, нашу видовую цель» [2].

Стремясь осуществить проект «Почитаемые – нечитаемые», мы опираемся на факты: многие жители нашей страны вообще не читают книг, 53 % россиян не перечитывали русских классиков после школы [17, с. 4]. Опрос был приурочен к 200-летию М. Ю. Лермонтова. Выяснилось, что все-таки перечитывают в следующем рейтинге имен: А. С. Пушкин – 13 % опрошенных, Л. Н. Толстой – также 13 %, Достоевский – 7 %, Лермонтов – 6 %, Гоголь – 5 %. При этом затруднились назвать автора «Капитанской дочки» – 41 %, «Демона» – 72 %, «Маскарада» – 73 %, «Полтавы» – 75 %. Эти цифры нарастают в сравнении с опросом 2008 г. К сожалению, это общемировая тенденция, но все же отрадно, что Россия находится в первой десятке стран-книголюбов – 7-е место [Там же, с. 5]. Несмотря на переход на цифровые носители, люди получают большую возможность читать, книга становится доступнее, и читать надо. Интересны выводы масштабного исследования Университета Невады: чем больше книг в доме, тем больше дети читают, тем образование выше и даже больше доход. К тому же дети из бедных семей благодаря чтению могут обеспечить себе продвижение в карьере («читательская лестница»). «Книги – это пространство для мыслей, чувств и фантазий, в котором люди сегодня так нуждаются», уверен эксперт Филипп Дэвис из Ливерпульского университета. Оптимистично настроен заместитель руководителя Роспечати: соотношение классической и современной литературы примерно 35 и 65 в пользу последней. Среди лидеров продаж – Донцова, Устинова, Маринина, в детской литературе – Чуковский, Барто, Носов. В России один книжный магазин приходится на 50 тыс. населения, в Европе на 5–10 тыс. Об особенностях чтения в России скажут следующие факты: рейтинг жанров – фантастика/фэнтези – 32 %, русская классика – 30 %, исторические романы – 29 %, детективы – 26 %, зарубежная классика – 24 %, биографии, мемуары, публицистика – 15 %, современная зарубежная проза – 13 %, любовные романы – 11 %, современная русская проза – 11 % [Там же].

Приведенные факты обращают нас к системе образования на всех ее ступенях с вопросом: как мотивировать на то, чтобы читаемые стали читаемыми? Надеемся, что использование инновационных дидактических технологий позволит ориентировать читателя на «тет-а-тет», вступить с писателем «в прямые, без посредников, отношения», задавать ему вопросы, обращаться к нему в поисках ответов на свои жизненные переживания.

### Вопросы и задания

1. Если верить Ф. М. Достоевскому, что «красота спасет мир», и Мэтью Арнольду, что «нас спасет поэзия», то какими должны быть красота и поэзия?

2. Согласны ли вы с И. Бродским: «...мир, вероятно, спасти уже не удастся, но отдельного человека всегда можно»? Аргументируйте свой ответ.

3. Согласны ли вы с И. Бродским, что среди преступлений тяжким является не цензурные ограничения, не предание книг костру, а пренебрежение книгами, их не-чтение? Аргументируйте свой ответ.

4. Согласны ли вы с И. Бродским, что «недолюбливают искусство вообще, литературу в особенности и поэзию в частности ревнители всеобщего блага, повелители масс, глашатаи исторической необходимости»? Почему «недолюбливают»?

5. Как и чем отдельный человек и нация расплачиваются за нелюбовь к литературе?

6. И. Бродский отмечал, что «чрезвычайно распространено утверждение, будто писатель, поэт в особенности, должен пользоваться в своих произведениях языком улицы, языком толпы». Это демократично и практично. В наше время широко распространяются сленг, жаргон, инвектива (сквернословие), на экране и в литературе используются табуированные выражения («мат»). Как вы к этому относитесь? Можно и нужно ли формировать с детских лет «языковой иммунитет»?

7. Согласны ли вы с утверждением И. Бродского: «...эстетика – мать этики; понятия “хорошо” и “плохо” – понятия прежде всего эстетические, предваряющие категории “добра” и “зла”. В этике

не “все позволено” потому, что в эстетике не “все позволено”, потому что количество цветов в спектре ограничено...»? Интерпретируйте это, приводя конкретные примеры.

8. Реально ли: «...народу следует говорить на языке литературы»? Как это осуществить?

9. Используйте алгоритм герменевтического метода к приводимому ниже фрагменту из нобелевской лекции И. Бродского: «Эстетический выбор всегда индивидуален, и эстетическое переживание — всегда переживание частное. Всякая новая эстетическая реальность делает человека, ее переживающего, лицом еще более частным, и частность эта, обретающая порою форму литературного (или какого-либо другого) вкуса, уже сама по себе может оказаться если не гарантией, то хотя бы формой защиты от порабощения. Ибо человек со вкусом, в частности литературным, менее восприимчив к повторам и ритмическим заклинаниям, свойственным любой форме политической демагогии. Дело не столько в том, что добродетель не является гарантией шедевра, сколько в том, что зло, особенно политическое, всегда плохой стилист. Чем богаче эстетический опыт индивидуума, чем тверже его вкус, тем четче его нравственный выбор, тем он свободнее — хотя, возможно, и не счастливее».

### **3.1. Проектная технология в дидактике высшей школы**

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться.

*Л. Н. Толстой*

Проект (лат. *projectus* – брошенный вперед) как дидактическая технология (метод) реализует главный смысл и назначение обучения: создает условия для сотрудничества в сообществе исследователей, помогает обучаемому стать успешным, талантливым студентом. Зародилась в 1919 г. в США, связана с осуществлением прагматического подхода к обучению («все из жизни, все для

жизни» – Д. Дьюи), с положением психологии о том, что обучаемый с большим удовольствием выполняет ту учебную работу, которая привлекательна для него, которую сам выбрал; с утверждением: «жизнь – лучшая лаборатория, она подсказывает учебные задания». Проект предполагает разработку замысла, предварительный, предположительный поиск ответа на поставленный проблемный вопрос и путь решения проблемы, который осуществляется по-разному. Проектная технология имеет дидактическую, социально-психологическую и педагогическую сущность. Ничто не может обеспечить успех новым учебным программам и новым учебникам без изменения личностных установок преподавателя, нацеленных на межличностное взаимодействие со студентами как субъектами учения. Каждым преподавателем вырабатывается свой собственный стиль преподавания и выстраивается своя методическая система. Социально-психологическую и педагогическую сущность проектной технологии можно выразить словами М. Бубера: «Всякая подлинная жизнь есть встреча», тогда обучение – это подлинная жизнь, это встреча в образовательном пространстве вуза с преподавателями и сверстниками. Значит, должна быть установка преподавателя на встречу со студентами и у них – на встречу с преподавателями, т. е. всех между собой. Это признак инновационной дидактики.

Дидактический смысл метода проектов – проблемность, задаваемая альтернативностью, неоднозначностью изучаемого материала. Проблема требует поиска решения, и лучше в диалоге, стимулируемом наличием противоречий, плюралистичностью подходов, множеством предлагаемых решений, толкований. Работа над проектом расширяет познавательный диапазон, так как проект охватывает фактологический и теоретический материал и обладает свойством обобщения конкретного. Выделим как важнейший фактор мотивацию, наилучшим образом стимулирующую студентов к активному познанию, втягивающую в учебный процесс, открывающую возможность найти собственный интерес в предлагаемом исследовании, в творческом задании, которое «по душе». Главное в любой проблеме и теме состоит в том, чтобы она стала «своей». Работа над проектом способствует формированию исследовательских умений; развивает коммуникативные свойства личности, умение слушать других; критически относиться к своей

позиции. Главное состоит в том, что создается ситуация успеха в обучении для каждого на основе актуализации жизненного опыта. Не надо «подстегивать», устрашать.

Проектная технология (метод проектов), как любая педагогическая технология, решает три вопроса: *зачем? чему? как?* учится студент. Это вопросы целеполагания (ради чего используется данный проект в плане обучения, развития и воспитания), содержания проекта (знания – фактологические и теоретические, понятия и закономерности, причинно-следственные связи, тенденции развития); общеучебные и специфические умения, опыт творческой деятельности, развитие креативности и эмоционально-личностного отношения к изучаемому материалу, развитие рефлексивной культуры, адекватной самооценки студента.

Фасилитирующие условия в работе над проектом связаны со свободой выбора темы проекта и ответственности за его исполнение, особенно в коллективном (или авторском) проекте. Сотрудничество с другими и с преподавателем укрепляет веру в себя как способного к познанию и компетентного в данной проблеме. Компетентное использование проектной технологии научает многому необходимому для овладения общекультурными и профессиональными компетенциями, среди которых мышление – гипотетическое, аналитическое, критически-рефлексивное, умение синтезировать, обобщать.

Необходимые этапы работы над проектом следующие: совместный поиск проблемы и темы проекта, обоснование ее актуальности и выявление желания каждого участника в ее исследовании; коллективное обсуждение возможности реализации проекта, поиск источников информации для исследования; выделение подпроектов, формулировка их тем, установление логической взаимосвязи и взаимозависимости между ними; определение групп взаимодействия, самостоятельная работа участников проекта и уточнение задач исследования; научное руководство и консультирование возможно приглашенного лица; презентация проекта, коллективное обсуждение проблемы и темы проекта, подведение итогов, саморефлексия и самооценка, оценка группы и преподавателя, возможна и оценка экспертов.

Формы исполнения проектов могут быть разные – семинар, дискуссия, коллоквиум, конференция, игровая композиция (ди-



дактическая игра). Виды предметных и интегративных проектов также разные – информационный, обзорный, частично-исследовательский, научно-исследовательский.

Выполненный проект оформляется как текстовый источник, видеоматериалы, мультимедиапрезентация, альманах, экспозиция (художественная и фото), сборник реферативных материалов. Если проект социально ориентированный, то, возможно, была его презентация и есть отзывы тех, кому он был адресован.

## 3.2. Инновационные проекты в высшем образовании

### Проект «Поэт и народ» («Реквием» А. А. Ахматовой)

**Цель:** увлечь поэзией А. А. Ахматовой, читая поэму «Реквием», решая проблему «быть со своим народом» (предложила Наталья Погорелова, филологический факультет, магистратура, 1 курс).

**Введение.** Немного о драматичной судьбе поэта. Анну Ахматову обошло заключение под стражу, изгнание, репрессии, но это выпало на долю ее близких людей: муж (1910–1918) Н. С. Гумилев расстрелян в 1921 г.; спутник жизни в 1930-е гг. Николай Пунин трижды арестовывался, погиб в лагере в 1953 г.; единственный сын Лев Гумилев провел в заключении более 10 лет в 1930–1940-х и 1940–1950-х гг. Горе и боль, страдания вдовы и матери она выразила в поэме «Реквием». Она была среди многих таких же жен и матерей, стоящих в страшных тюремных очередях. К этим женщинам-страдалицам обращено посвящение (ниже представлены выбранные места из текста).

*Анна Ахматова:* «В страшные годы ежовщины я провела 17 месяцев в тюремных очередях в Ленинграде. Как-то раз кто-то “опознал” меня. Тогда стоящая за мной женщина, которая, конечно, никогда не слыхала моего имени, очнувшись от свойственного нам всем оцепенения и спросила меня на ухо (там все говорили шепотом): – А это вы можете описать? И я сказала: – Могу. Тогда что-то вроде улыбки скользнуло по тому, что некогда было ее лицом» (1 апреля 1957 г., Ленинград).

## Обсуждение

### А. А. Ахматова. Реквием (1935–1940)

Нет, и не под чуждым небосводом,  
И не под защитой чуждых крыл, —  
Я была тогда с моим народом,  
Там, где мой народ, к несчастью, был.  
1961 г.

#### *Посвящение*

Перед этим горем гнутся горы,  
Не течет великая река,  
Но крепки тюремные затворы,  
А за ними «каторжные норы»  
И смертельная тоска.  
Для кого-то веет ветер свежий,  
Для кого-то нежится закат —  
Мы не знаем, мы повсюду те же,  
Слышим лишь ключей постылый скрежет  
Да шаги тяжелые солдат.

...Но идет... Шатается... Одна...  
Где теперь невольные подруги  
Двух моих осатанелых лет?  
Что им чудится в сибирской вьюге,  
Что мерещится им в лунном круге?  
Им я шлю прощальный свой привет.  
Март 1940 г.

#### *Вступление*

...Шли уже осужденных полки...  
Звезды смерти стояли над нами,  
И безвинная корчилась Русь  
Под кровавыми сапогами  
И под шинами черных марусь.  
**I**  
Уводили тебя на рассвете,  
За тобой, как на выносе шла,  
В темной горнице плакали дети,  
У божницы свеча оплыла.

На губах твоих холод иконки,  
Смертный пот на челе... Не забыть!  
Буду я, как стрелецкие женки,  
Под кремлевскими башнями выть.  
1935 г.

## **II**

...Эта женщина больна,  
Эта женщина одна.  
Муж в могиле, сын в тюрьме,  
Помолитесь обо мне.  
1938 г.

## **III**

Нет, это не я, это кто-то другой страдает.  
Я бы так не могла, а то, что случилось...  
1939 г.

## **IV**

Показать бы тебе, насмешнице  
И любимице всех друзей,  
Царскосельской веселой грешнице,  
Что случится с жизнью твоей –  
Как трехсотая, с передачею,  
Под Крестами будешь стоять  
И своею слезою горячею  
Новогодний лед прожигать...  
1938 г.

## **V**

Семнадцать месяцев кричу,  
Зову тебя домой,  
Кидалась в ноги палачу,  
Ты сын и ужас мой...  
1939 г.

## **VII**

### **Приговор**

И упало каменное слово  
На мою еще живую грудь.  
Ничего, ведь я была готова,  
Справлюсь с этим как-нибудь...  
22 июня 1939 г.

### ***VIII***

#### ***К смерти***

Ты все равно придешь – зачем же не теперь?

Я жду тебя – мне очень трудно...

*19 августа 1939 г.*

### ***IX***

...Прислушиваясь к своему

Уже как бы чужому бреду...

### ***X***

#### ***Распятие***

...А туда, где молча Мать стояла,

Так никто взглянуть и не посмел.

*1940 г.*

### ***Эпилог***

#### ***1***

И я молюсь не о себе одной,

А обо всех, кто там стоял со мною

И в лютый холод, и в июльский зной

Под красною ослепшею стеной.

#### ***2***

Опять поминальный приблизился час.

Я вижу, я слышу, я чувствую вас:

И ту, что едва до окна довели,

И ту, что родимой не топчет земли,

И ту, что, красивой потрянув головой,

Сказала: «Сюда прихожу, как домой».

Хотелось бы всех поименно назвать,

Да отняли список, и негде узнать.

Для них соткала я широкий покров

Из бедных, у них же подслушанных слов.

О них вспоминаю всегда и везде,

О них не забуду и в новой беде,

И если зажмут мой измученный рот,

Которым кричит стомильонный народ,

Пусть так же они поминают меня  
В канун моего поминального дня.

А если когда-нибудь в этой стране  
Воздвигнуть задумают памятник мне,  
Согласье на это даю торжество,

Но только с условием – не ставить его...  
*Около 10 марта 1940 г.*

## Вопросы и задания

1. Почему, говоря о страданиях и боли, поэт часто использует местоимение «мы»?

2. Боль поэта – боль «стоимильонного народа» – одна боль?

3. Читая «Реквием» А. Ахматовой, можно ли согласиться с утверждением Е. А. Евтушенко: «Поэт в России – больше, чем поэт»? Что значит «больше»?

4. А. Ахматова писала в 1960-е гг.:

«Поэт не человек, он только дух –  
Будь слеп он, как Гомер,  
Иль, как Бетховен, глух, –  
Все видит, слышит, всем владеет».

Как вы это интерпретируете?

5. В поэме А. Ахматовой присутствует религиозный контекст, и это в период советского воинствующего атеизма. Как вы это интерпретируете?

6. Как вы «читаете» в поэме образ Марии Божьей Матери?

7. Поэма написана в разное время, начиная с 1935 г., поэтесса хранила ее в памяти, читала только близким друзьям и в 1950 г. решила записать (опубликована только в 1988 г.). Как вы это объясняете?

8. Вернитесь к тексту, чтобы еще раз убедиться в сложной композиции произведения. Проследите авторский прием выражения мыслей и чувств масштабов народного горя («Так не зря мы вместе бедовали»).

9. Вам помогает ощутить события поэмы личный прием автора – употребление практически всех стихотворных размеров, различного ритма, а также разное количество стоп в строках?

10. В поэме присутствуют символы, например, образ Ленинграда – свидетеля горя народного, и образ Иисуса. Эти символы совпадают? В чем, по вашему мнению?

11. Найдите в поэме выразительные средства, помогающие осмыслить переживания людей и поэта.

12. Обратитесь к текстам Приложения 1 для диалога с авторами:

«Начинается, жуткий покрыв самого себя: да что же ты за монстр такой, если весь этот ужас и кошмар еще со стороны видишь» (*С. Волков*);

«Лично пережитое, автобиографическое... тонет, сохраняя только безмерность страдания» (*В. Я. Виленкин*);

«Это поистине народный реквием: плач по народу, сосредоточие всей боли его» (*Ю. Ф. Карякин*);

«Реквием» – это советская поэзия...» (*А. Г. Найман*).

### **Проект «Все счастливые семьи похожи друг на друга...»?**

**Цель:** анализируя фрагменты из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», рефлексировать по поводу «мысли семейной», пытаться определить «счастливую семью».

**Введение.** Мировую литературу невозможно представить без романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», вновь и вновь переводимого и экранизируемого.

*Почему роман о русской жизни в ту далекую эпоху пореформенной России оказался близким и понятным читателям разных стран и народов?*

Роман написан в 1870-е гг., в эпоху социального кризиса, когда «все смешалось» («семидесятилетнее недоверие и неверие», А. Блок). Интересен такой факт. Готовя роман к публикации, Л. Н. Толстой внес изменения. Написал эпиграф к первой части: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастна по-своему». Далее текст начинался словами: «Все спуталось и смешалось в доме Облонских». А потом соединил эпиграф с текстом и немного изменил фразу. Однако эпиграф есть: «Мне отмщение, и Аз воздам».

*Что это «все», на ваш взгляд?*

*«Все смешалось...» – лаконичная и емкая мысль – только ли об одной семье? Или о многих семьях? Или о жизни той эпохи? Или о нашей эпохе? О нас?*

**Обсуждение.** Фрагменты текста романа даются студентам в качестве раздаточного материала (см. Приложения 2–4).

### **1. «Мысль семейная»**

Л. Н. Толстой признавался: в «Войне и мире» – «мысль народная», в «Анне Карениной» – «мысль семейная». Утверждают, что Л. Н. Толстой исследует феноменологию счастья, в том числе и семейного. И описывает в романе очень разные семейные отношения. Читатели и некоторые исследователи полагают, что писатель противопоставил счастливые и несчастливые семьи. В набросках к роману находят название «Два брака», от которого Толстой потом отказался.

*Как вы думаете, почему отказался?*

*Сколько семей, по вашему мнению, описано в романе?*

В семьях Карениных (Алексея Александровича и Анны), Облонских (Стивы и Долли), Левина (Константина и Кити), «неправильной», «незаконной» семье (Анны и Вронского) «мысль семейная» – соединяющая, идиллическая и разъединяющая до враждебности. «Тень» разлада, непонимание, непринятие, несогласие живут здесь же, только не сразу и неодинаково проявляются.

*Не удивительно ли, что Каренин и Левин, такие разные – сторонники «нерасторжимости брака»? Один в браке счастлив, другой несчастлив?*

В текстах Приложений 2–4 найдите подтверждение этой мысли и попробуйте ее обобщить – *что подтачивает идиллию?*

Левина привлекает «трудовая и прелестная жизнь», «любовался на эту жизнь, часто испытывал чувство зависти к людям, живущим этой жизнью...». В романе есть картина труда на сенокосе, а в выражениях лиц крестьянина и его жены Левин видит «сильную, молодую, недавно проснувшуюся любовь».

Однако тревога Левина связана с мыслью о том, что «от него зависит переменить эту столь тягостную праздную, искусственную и личную жизнь, которой он жил, на эту трудовую и чистую и общую прелестную жизнь». И Левин находит смысл жизни: «Надо только упорно идти к своей цели, и я добьюсь своего... и работать

и трудиться есть из-за чего. Это дело не мое личное, а тут вопрос об общем благе. Все хозяйство, положение всего народа, совершенно должно измениться. Вместо бедности – общее благо, довольство; вместо вражды – согласие и связь интересов. Одним словом, революция, бескровная, но величайшая революция, сначала в маленьком кругу нашего уезда, потом губернии, России, всего мира. Потому что мысль справедливая не может не быть плодотворна».

И есть такая чисто толстовская метафора: «Теперь он, точно против воли, все глубже и глубже врезывался в землю, как плуг, так что уж не мог выбраться, не отворотив борозды» [22. Т. 9. С. 388].

*Какое отношение, по вашему мнению, имеет это описание к «мысли семейной»? О каком «распахивании земли» идет речь?*

Роман назван именем главной героини.

*Анна – роковая женщина, обладает злой, демонической силой?*  
Она принадлежит великосветскому, аристократическому кругу людей. И зная требования общества к нравственному поведению женщины, тем более замужней, не выполняет их. Она бунтует, нарушает установленные нормы и в то же время ищет нравственную опору.

*Не находите в этом противоречия?*

## **2. Семьи в романе**

*Семья Облонских (Стивы и Долли)*

«Все члены семьи и домочадцы чувствовали, что нет смысла в их сожительстве и что на каждом постоялом дворе случайно сошедшиеся люди более связаны между собой, чем они, члены семьи и домочадцы Облонских».

«Степан Аркадьевич был человек правдивый в отношении к себе самому. Он не мог обманывать себя и уверять себя, что он раскаивается в своем поступке [изменил жене с гувернанткой]. Он не мог раскаиваться теперь в том, в чем он раскаивался когда-то лет шесть назад, когда он сделал первую неверность жене. Он не мог раскаиваться в том, что он, тридцатичетырехлетний, красивый, влюбчивый человек, не был влюблен в жену, мать пяти живых и двух умерших детей, бывшую только годом моложе его. Он раскаивался только в том, что не умел лучше скрыть от жены. Но он чувствовал всю тяжесть своего положения и жалел жену, детей и



себя. Может быть, он сумел бы лучше скрыть свои грехи от жены, если б ожидал, что это известие так на нее подействует. Ясно он никогда не обдумывал этого вопроса, но смутно ему представлялось, что жена давно догадывается, что он не верен ей, и смотрит на это сквозь пальцы. Ему даже казалось, что она, истощенная, состарившаяся, уже некрасивая женщина и ничем не замечательная, простая, только добрая мать семейства, по чувству справедливости должна быть снисходительна. Оказалось совсем противное».

И еще: «Как ни старался Степан Аркадьич быть заботливым отцом и мужем, он никак не мог помнить, что у него есть жена и дети. У него были холостые вкусы, только с ними он соображался» [22. Т. 8. С. 287].

Есть доводы оправдания героя – его «холостых вкусов» – *можно изменить жене и не рассказывать?*

Размышления Долли: «И все это зачем? Что ж будет из всего этого? То, что я, не имея ни минуты покоя, то беременная, то кормящая, вечно сердитая, ворчливая, сама измученная и других мучающая, противная мужу, проживу свою жизнь, и вырастут несчастные, дурно воспитанные и нищие дети... А они нападают на Анну. За что? Что же, разве я лучше? У меня по крайней мере есть муж, которого я люблю. Не так, как бы я хотела любить, но я его люблю, а Анна не любила своего? В чем же она виновата? Она хочет жить. Бог вложил нам это в душу. Очень может быть, что и я бы сделала то же... Я бы могла любить и быть любима по-настоящему. А теперь разве лучше? Я не уважаю его. Он мне нужен, – думала она про мужа, – и я терплю его. Разве это лучше? Я тогда еще могла нравиться, у меня оставалась моя красота», – продолжала думать Дарья Александровна, и ей хотелось посмотреть в зеркало [22. Т. 9. С. 191–193].

И еще, авторское: «Для того чтобы предпринять что-нибудь в семейной жизни, необходимы или совершенный раздор между супругами, или любовное согласие. Когда же отношения супругов неопределенны и нет ни того, ни другого, никакое дело не может быть предпринято. Многие семьи по годам остаются на старых местах, постылых обоим супругам, только потому, что нет ни полного раздора, ни согласия» [22. Т. 9. С. 332].

Выскажите свое отношение к этому утверждению.

Рассмотрим разные взгляды на брак. Предлагаем диалог из романа, читая который, сформулируйте свои вопросы (см. Приложение 2).

### *Семья Карениных*

«Алексей Александрович ничего особенного и неприличного не нашел в том, что жена его сидела с Вронским у особого стола и о чем-то оживленно разговаривала; но он заметил, что другим в гостиной это показалось чем-то особенным и неприличным, и потому это показалось неприличным и ему. Он решил, что нужно сказать об этом жене.

...Он не мог лечь, чувствуя, что ему прежде необходимо обдумать вновь возникшее обстоятельство. Когда Алексей Александрович решил сам с собою, что нужно переговорить с женою, ему казалось это очень легко и просто; но теперь, когда он стал обдумывать это вновь возникшее обстоятельство, оно показалось ему очень сложным и затруднительным.

Алексей Александрович был не ревнив. Ревность, по его убеждению, оскорбляет жену, и к жене должно иметь доверие. Почему должно иметь доверие, то есть полную уверенность в том, что его молодая жена всегда будет его любить, он себя не спрашивал; но он не испытывал недоверия, потому имел доверие и говорил себе, что надо его иметь. Теперь же, хотя убеждение его о том, что ревность есть постыдное чувство и что нужно иметь доверие, и не было разрушено, он чувствовал, что стоит лицом к лицу пред чем-то нелогичным и бестолковым, и не знал, что надо делать. Алексей Александрович стоял лицом к лицу пред жизнью, пред возможностью любви в его жене к кому-нибудь, кроме его, и это-то казалось ему очень бестолковым и непонятным, потому что это была сама жизнь.

...Тут, глядя на ее стол с лежащим наверху малахитовым бюваром и начатою запиской, мысли его вдруг изменились. Он стал думать о ней, о том, что она думает и чувствует. Он впервые живо представил себе ее личную жизнь, ее мысли, ее желания, и мысль, что у нее может и должна быть своя особенная жизнь, показалась ему так страшна, что он поспешил отогнать ее. Это была та причина, куда ему страшно было заглянуть. Переноситься мыслью и чувством в другое существо было душевное действие, чуждое

Алексею Александровичу. Он считал это душевное действие вредным и опасным фантазерством...» [22. Т. 8. С. 158–161] (далее см. Приложение 3).

*Анна и Вронский, «гражданский брак»*

«Одетая в белое с широким шитьем платье, она сидела в углу террасы за цветами и не слыхала его. Склонив свою чернокурчавую голову, она прижала лоб к холодной лейке, стоявшей на перилах, и обеими своими прекрасными руками, со столь знакомыми ему кольцами, придерживала лейку. Красота всей ее фигуры, головы, шеи, рук каждый раз, как неожиданностью, поражала Вронского. Он остановился, с восхищением глядя на нее. Но только что он хотел ступить шаг, чтобы приблизиться к ней, она уже почувствовала его приближение, оттолкнула лейку и повернула к нему свое разгоряченное лицо.

– Что с вами? Вы нездоровы? – сказал он по-французски, подходя к ней. Он хотел подбежать к ней; но, вспомнив, что могли быть посторонние, оглянулся на балконную дверь и покраснел, как он всякий раз краснел, чувствуя, что должен бояться и оглядываться.

– Нет, я здорова, – сказала она, вставая и крепко пожимая его протянутую руку. – Я не ждала... тебя.

– Боже мой! Какие холодные руки! – сказал он.

– Ты испугал меня, – сказала она. – Я одна и жду Сережу, он пошел гулять; они отсюда придут.

Но, несмотря на то, что она старалась быть спокойною, губы ее тряслись.

– Простите меня, что я приехал, но я не мог провести дня, не выдав вас, – продолжал он по-французски, как он всегда говорил, избегая невозможно-холодного между ними вы и опасного ты по-русски.

– За что ж простить? Я так рада!

– Но вы нездоровы или огорчены, – продолжал он, не выпуская ее руки и нагибаясь над нею. – О чем вы думали?

– Все об одном, – сказала она с улыбкой.

Она говорила правду. Когда бы, в какую минуту ни спросили бы ее, о чем она думала, она без ошибки могла ответить: об одном, о своем счастье и о своем несчастье. Она думала теперь именно,

когда он застал ее, вот о чем: она думала, почему для других... все это было легко, а для нее так мучительно? Нынче эта мысль, по некоторым соображениям, особенно мучала ее.

...«Сказать или не сказать? – думала она, глядя в его спокойные ласковые глаза. – Он так счастлив, так занят своими скачками, что не поймет этого как надо, не поймет всего значения для нас этого события».

– Но вы не сказали, о чем вы думали, когда я вошел, – сказал он, перервав свой рассказ, – пожалуйста, скажите!

Она не отвечала и, склонив немного голову, смотрела на него исподлобья вопросительно своими блестящими из-за длинных ресниц глазами. Рука ее, игравшая сорванным листом, дрожала. Он видел это, и лицо его выразило ту покорность, рабскую преданность, которая так подкупала ее.

– Я вижу, что случилось что-то. Разве я могу быть минуту спокоен, зная, что у вас есть горе, которого я не разделяю? Скажите, ради бога! – умоляюще повторил он.

«Да, я не прощу ему, если он не поймет всего значения этого. Лучше не говорить, зачем испытывать?» – думала она, все так же глядя на него и чувствуя, что рука ее с листком все больше и больше трясется.

– Ради бога! – повторил он, взяв ее руку.

– Сказать?

– Да, да, да...

– Я беременна, – сказала она тихо и медленно.

Листок в ее руке задрожал еще сильнее, но она не спускала с него глаз, чтобы видеть, как он примет это. Он побледнел, хотел что-то сказать, но остановился, выпустил ее руку и опустил голову. «Да, он понял все значение этого события», – подумала она и благодарно пожала ему руку.

Но она ошиблась в том, что он понял значение известия так, как она, женщина, его понимала. При этом известии он с удесытеренною силой почувствовал припадок этого странного, находившего на него чувства омерзения к кому-то; но вместе с тем он понял, что тот кризис, которого он желал, наступил теперь, что нельзя более скрывать от мужа, и необходимо так или иначе разорвать скорее это неестественное положение. Но, кроме того, ее волнение физи-

чески сообщалось ему. Он взглянул на нее умиленным, покорным взглядом, поцеловал ее руку, встал и молча прошелся по террасе.

– Да, – сказал он решительно, подходя к ней. – Ни я, ни вы не смотрели на наши отношения как на игрушку, а теперь наша судьба решена. Необходимо кончить, – сказал он, оглядываясь, – ту ложь, в которой мы живем.

– Кончить? Как же кончить, Алексей? – сказала она тихо.

Она успокоилась теперь, и лицо ее сияло нежною улыбкой.

– Оставить мужа и соединить нашу жизнь.

– Она соединена и так, – чуть слышно отвечала она.

– Да, но совсем, совсем.

– Но как, Алексей, научи меня, как? – сказала она с грустною насмешкой над безвыходностью своего положения. – Разве есть выход из такого положения? Разве я не жена своего мужа?

– Из всякого положения есть выход. Нужно решиться, – сказал он. – Все лучше, чем то положение, в котором ты живешь. Я ведь вижу, как ты мучаешься всем, и светом, и сыном, и мужем.

– Ах, только не мужем, – с простою усмешкой сказала она. – Я не знаю, я не думаю о нем. Его нет.

– Ты говоришь неискренно. Я знаю тебя. Ты мучаешься и о нем.

– Да он и не знает, – сказала она, и вдруг яркая краска стала выступать на ее лицо; щеки, лоб, шея ее покраснели, и слезы стыда выступили ей на глаза. – Да и не будем говорить об нем» [22. Т. 8. С. 206–209] (далее см. Приложение 4).

### *Семья Левиных*

«...Константин Левин был влюблен именно в дом, в семью, в особенности в женскую половину семьи Щербацких. Сам Левин не помнил своей матери, и единственная сестра его была старше его, так что в доме Щербацких он в первый раз увидел ту самую среду старого дворянского, образованного и честного семейства, которой он был лишен смертью отца и матери. Все члены этой семьи, в особенности женская половина, представлялись ему покрытыми какою-то таинственною, поэтическою завесой, и он не только не видел в них никаких недостатков, но под этой поэтическою, покрывавшею их завесой предполагал самые возвышен-

ные чувства и всевозможные совершенства. Для чего этим трем барышням нужно было говорить через день по-французски и по-английски; для чего они в известные часы играли попеременно на фортепиано, звуки которого всегда слышались у брата наверху, где занимались студенты; для чего ездили эти учителя французской литературы, музыки, рисования, танцев; для чего в известные часы все три барышни с m-lle Linon подъезжали в коляске к Тверскому бульвару в своих атласных шубках – Долли в длинной, Натали в полудлинной, а Кити совершенно в короткой, так что статные ножки ее в туго натянутых красных чулках были на всем виду; для чего им, в сопровождении лакея с золотою кокардой на шляпе, нужно было ходить по Тверскому бульвару, – всего этого и многого другого, что делалось в их таинственном мире, он не понимал, но знал, что все, что там делалось, было прекрасно, и был влюблен именно в эту таинственность совершавшегося.

...Казалось бы, ничего не могло быть проще того, чтобы ему, хорошей породы, скорее богатому, чем бедному человеку, тридцати двух лет, сделать предложение княжне Щербацкой; по всем вероятностям, его тотчас признали бы хорошою партией. Но Левин был влюблен, и поэтому ему казалось, что Кити была такое совершенство во всех отношениях, такое существо превыше всего земного, а он такое земное низменное существо, что не могло быть и мысли о том, чтобы другие и она сама признали его достойным ее.

Пробыв в Москве, как в чадy, два месяца, почти каждый день видаясь с Кити в свете, куда он стал ездить, чтобы встречаться с нею, Левин внезапно решил, что этого не может быть, и уехал в деревню.

Убеждение Левина в том, что этого не может быть, основывалось на том, что в глазах родных он невыгодная, недостойная партия для прелестной Кити, а сама Кити не может любить его... Сама же таинственная прелестная Кити не могла любить такого некрасивого, каким он считал себя, человека, и, главное, такого простого, ничем не выдающегося человека. ...Некрасивого, доброго человека, каким он себя считал, можно, полагал он, любить как приятеля, но чтобы быть любимым тою любовью, какою он любил Кити, нужно было быть красавцем, а главное – особенным человеком.

Слыхал он, что женщины любят часто некрасивых, простых

людей, но не верил этому, потому что судил по себе, так как сам он мог любить только красивых, таинственных и особенных женщин.

Но, пробыв два месяца один в деревне, он убедился, что это не было одно из тех влюблений, которые он испытывал в первой молодости; что чувство это не давало ему минуты покоя; что он не мог жить, не решив вопроса: будет или не будет она его женой; и что его отчаяние происходило только от его воображения, что он не имеет никаких доказательств в том, что ему будет отказано. И он приехал теперь в Москву с твердым решением сделать предложение и жениться, если его примут. Или... он не мог думать о том, что с ним будет, если ему откажут» [22. Т. 8. С. 29–32] (далее см. Приложение 4).

*Размышления Левина на фоне мощной весенней грозы*

«...Уже совсем стемнело, и на юге, куда он смотрел, не было туч. Тучи стояли с противоположной стороны. Оттуда вспыхивала молния и слышался дальний гром. Левин прислушивался к равнодушно падающим с лип в саду каплям и смотрел на знакомый ему треугольник звезд и на проходящий в середине его Млечный Путь с его разветвлением. При каждой вспышке молнии не только Млечный Путь, но и яркие звезды исчезали, но, как только потухала молния, как будто брошенные какой-то меткой рукой, опять появлялись на тех же местах».

«Ну, что же смущает меня?» – сказал себе Левин, вперед чувствуя, что разрешение его сомнений, хотя он не знает еще его, уже готово в его душе.

«Да, одно очевидное, несомненное проявление божества – это законы добра, которые явлены миру откровением, и которые я чувствую в себе, и в признании которых я не то что соединяюсь, а волею-неволею соединен с другими людьми в одно общество верующих, которое называют церковью»...

«...Я спрашиваю об отношении к божеству всех разнообразных верований всего человечества. Я спрашиваю об общем проявлении бога для всего мира со всеми этими туманными пятнами. Что же я делаю? Мне лично, моему сердцу открыто несомненно знание, непостижимое разумом, а я упорно хочу разумом и словами выразить это знание...»

«...но жизнь моя теперь, вся моя жизнь, независимо от всего,

что может случиться со мной, каждая минута ее – не только не бессмысленна, как была прежде, но имеет несомненный смысл добра, который я властен вложить в нее!» [22. Т. 9. С. 414–415].

Завершая обсуждение, соединим «мысль семейную» и «счастье семейное» словами автора: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастна по-своему». *Вы согласны?*

Роман назван именем главной героини, которая приходит к убеждению:

«Все неправда, все ложь, все обман, все зло!...» [22. Т. 9. С. 362].

*Каково ваше мнение? Счастье и несчастье – это событие, свершившийся факт, ощущение, переживание?*

Обратим внимание на слова Левина, сказанные уже в конце романа: «Ну-ка пустите нас с нашими страстями, мыслями... без понятия того, что есть добро, без объяснения зла нравственного... Ну-ка, без этих понятий постройте что-нибудь!» [22. Т. 9. С. 397].

Возвращаемся к эпиграфу: «Мне отмщение, и Аз воздам». *Как интерпретируете это высказывание?* Выскажите свое мнение по поводу событий, развернувшихся в романе, и их предвосхищения в эпиграфе.

**Проект «Английская ментальность и язык в процессе познания истории и культуры Великобритании»**  
(на примере романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение»; предложен Марией Каллистратовой, Анастасией Козловой, филологический факультет, магистратура, 1 курс<sup>1</sup>)

**Актуальность предлагаемой дидактики.** Часто лекции по истории, изобилующие датами, событиями и персоналиями, не способствуют развитию познавательной мотивации. Отсюда стремление знакомиться с историей и культурой страны изучаемого языка, обращаясь к текстам художественной литературы, что

---

<sup>1</sup> Использованы интернет-ресурсы: [http://en.wikipedia.org/wiki/Jane\\_Austen](http://en.wikipedia.org/wiki/Jane_Austen); [http://en.wikipedia.org/wiki/George\\_III\\_of\\_the\\_United\\_Kingdom](http://en.wikipedia.org/wiki/George_III_of_the_United_Kingdom); <http://www.college.columbia.edu/core/node/1765>; Austen, J. (2003) *Pride and Prejudice*. United Kingdom: Penguin UK.



позволит не только рационально познавать факты и исторические события, но и переживать их вместе с персонажами, видя их в красочной природе страны, разноликом общении и разнообразной деятельности. Описания природы и культуры заинтересовывают, потому что в этой среде разворачиваются судьбы персонажей, разных по возрасту и полу. Так легче воспринять и запомнить эпоху, исторические события и персоналии описываемого автором пространства-времени.

**Цель:** помочь студентам в изучении английского языка с помощью перцепции, опираясь на образное мышление, визуальную память, вербальные и невербальные средства общения.

**Задачи:**

– содействовать развитию устной и письменной речи студентов (в том числе на английском языке), показывая общество эпохи правления Георга III таким, каким его видели современники, раскрывая преобладающие ценности, характеры людей, образ жизни, стили в одежде, архитектуре, убранстве дома, отраженные в английском менталитете;

– пробудить желание обратиться к литературному первоисточнику Jane Austen's «Pride and Prejudice», соответственно и к фильму на английском языке.

**Этапы работы** над проектом: *подготовительный* связан с поиском проблемы (английский язык и ментальность в контексте истории и культуры английского дворянства до Викторианской эпохи) и темы проекта. Обоснование актуальности и выявление желания участников в ее исследовании. Коллективное обсуждение возможности реализации проекта, поиск источников для исследования. *Выделение подпроектов*, формулировка их тем (история создания романа, переводы на другие языки, экранизации), определение групп взаимодействия. *Самостоятельная работа участников* – уточнение задач, подготовка презентаций. *Коллективное обсуждение* проблемы и темы проекта с помощью презентаций для диалога в аудитории. *Подведение итогов*, саморефлексия, оценивание проекта.

Приведем дидактический материал для работы в аудитории с данным проектом, который по виду относим к семинару. Считая фактор мотивации важнейшим, стимулируем к активному позна-

нию и заинтересованному обсуждению. Для этого предлагается свобода выбора – темы подпроекта, поиск текстового, иллюстративного и кинематографического материала. Каждый студент может проявить собственный интерес в индивидуальной и коллективной работе, внося свой вклад в творческую разработку проекта. Так совершенствуются поисковые умения, коммуникативные навыки. В целом создается ситуация успеха для каждого.

**Диалог в аудитории** начинается с обсуждения утверждений, по поводу которых желающие высказываются:

– Без книги Джейн Остин сейчас не существовало бы, наверное, ни «психологического» романа, ни «феминистской» литературы, ни – просто – «элитной» прозы как таковой!

– «Гордость и предубеждение» – это о гордости женщины, практически нищей и совершенно свободной – в своей бедности, в своей иронии, в силе своего характера... Есть ли нечто равное такой гордости?.. Предубеждение женщины, почти не способной уже, по привычке отвечать ударом на удар, поверить в искренность мужского чувства и перестать об этом думать.

– «Гордость и предубеждение» – это история человеческих душ, остроумно, легко и изящно рассказанная Джейн Остин. Выдержав испытание несколькими эпохами, роман остается в мировой классике, любим в кинематографе, на телеэкране.

Постараемся читать эту книгу, украшенную превосходными иллюстрациями Хью Томсона, чтобы получить истинное удовольствие от необычайного сочетания: зрелости мысли и мастерства слова, эпиграмматичности, непосредственности и юмора, даже веселости.

Подпроект *«Джейн Остин – смелая и талантливая»*. На рубеже XVIII и XIX вв. женщине заниматься писательским трудом считалось неприличным, все равно как ходить в мужском костюме. Тем не менее Джейн Остин (1775–1817) начала работу над романом «Первые впечатления» («First Impressions») в 1796 г., ей едва исполнился 21 год. Мисс Остин долго скрывала свои занятия даже от близких друзей. Она писала на небольших листках почтовой бумаги, которые можно было быстро спрятать, если бы кто-нибудь неожиданно застал ее за этим занятием. Кроме того, у писательницы была особая сигнализация – скрипучая дверь

в холле. Джейн пресекала все попытки починить ее. Но издатели отвергли рукопись, она пролежала в столе более пятнадцати лет, и только успех романа «Разум и чувства» (1811) воодушевил автора на дальнейшую работу с надолго отложенным произведением. Прижизненные издания («Разум и чувства», 1811; «Гордость и предубеждение», 1813; «Мэнсфилд-парк», 1814; «Эмма», 1816) и посмертные («Нортенгерское аббатство» и «Убеждение», 1818) вышли без имени автора.

Джейн Остин, жившая на юго-восточном побережье, знала много об ополчении, ее брат Генри вступил в ополчение в 1793 г. Хотя сельская местность, в которой развивается действие романа, кажется совершенно удаленной от беспорядков и волнений, в ней слышны отголоски войны в Европе. Говоря о присутствии войск в Брайтоне и офицерах народного ополчения, таких как Уикхем, автор ставит вопрос о положении армии в гражданском обществе Англии того времени.

Зимой 1815 г., когда писательница гостила в Лондоне, личный секретарь принца-регента преподобный Дж. С. Кларк передал ей, что его высочество не возражает, если будущие свои произведения Остин посвятит ему. Она написала в ответ (через четыре месяца), обязательно ли ей надо воспользоваться подарком? Ответили, что да. Тогда на титуле новой книги «Эмма» Остин пишет: «Его Королевскому Высочеству Принцу-Регенту с разрешения Его Королевского Высочества труд этот с уважением посвящает Его Королевского Высочества Послушный и скромный слуга, Автор». (Каково?!) Позднее принц-регент выступал с предложениями создать положительный образ священника (так как все служители церкви у Остин выписаны пародийно или сатирически) и написать исторический роман, прославляющий деяния Саксен-Кобургского дома. Оба предложения Джейн Остин отвергла.

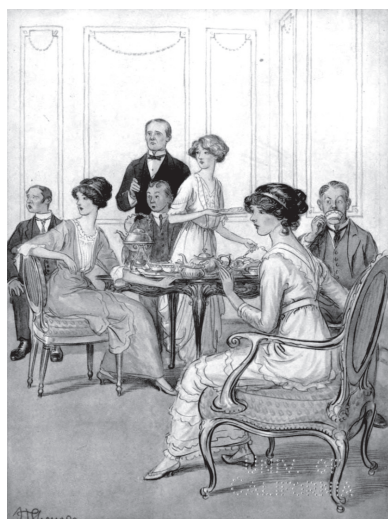
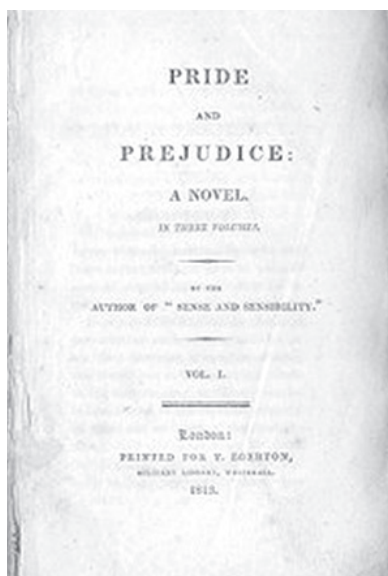
Подпроект *«Исторический фон романа»*. За годы, прошедшие от начала работы над романом до его выхода в свет, произошло много событий не только в Англии, но и за ее пределами. Это Война за независимость США (1775–1783), Великая французская революция (1789–1793), колониальная экспансия Англии. В последние два десятилетия Британия участвовала в Наполеоновских

войнах 1793–1815 гг. – одним из самых значительных военных конфликтов в ее истории.

Войны привели к финансовой нестабильности, за которой последовал так называемый период регентства. Он официально начался в 1811 г., когда король Георг III сошел с ума и его сын Георг, принц Уэльский, был назначен регентом. Политическое регентство закончилось коронацией Георга IV в 1820 г., но фактически периодом регентства также называют время до начала правления королевы Виктории в 1837 г. В эти годы принц-регент усиленно поддерживал развитие искусства и науки в стране. Кроме того, Англия находилась на начальных стадиях промышленного переворота, хотя его пик пришелся на середину столетия, выступления луддитов (ломали механизмы и станки, устраивали стачки) и первую половину века. За пределами аристократического мира Гордости и Предубеждения находилась треть населения страны, жившая впроголодь, а в деревнях то и дело вспыхивали бунты. Соседняя Ирландия горела пожаром восстаний. Демонстрации и забастовки поселили в сердцах англичан страх скорой революции, а правительство приняло строгие меры, которые в том числе ограничили и свободу слова.

Война с Францией растянулась на 22 года и затронула все уровни британского общества. Около 250 тыс. человек составляли регулярную армию, на юго-восточном побережье Англии сформировалось так называемое народное ополчение для сопротивления предполагаемому вторжению Наполеона.

Подпроект *«Жизнь, быт и страдания дворян и дворянок»*. Роман насыщен бытовыми сценами, решением вопросов об имуществе, деньгах и личном статусе персонажей, которым отводится первостепенное место в меняющемся социальном облике Англии конца XVIII – начала XIX в. В романе изображено дворянство, большой социальный слой, который включал владельцев земли, а также специалистов разных профессий: юристов, врачей и духовенство. В период индустриализации и урбанизации в конце XVIII в. самым влиятельным сектором общества еще оставалось поместное дворянство – землевладельцы.



Владение землей принадлежало мелкопоместному дворянству, которое сохраняло свои права на землю через специальную систему строгих законов наследования. Об этом идет речь в романе, отсюда переживания его героев. Было принято состояние дворян передавать в собственность по мужской линии – сына или другого близкого родственника и не делить на части между всеми членами семьи. Именно поэтому земля мистера Беннета переходила к мистеру Коллинзу и, таким образом, оставалась в семье, тем самым оставляя всех дочерей и жену без крыши над головой. Большие поместья, такие как у Дарси и мистера Бингли, были символом богатства и власти поместного дворянства. К концу XVIII в. из-за изменения принципа наследования и тенденции накопления богатств внутри семьи представления об институте семьи и роли женщины в обществе начали меняться. Одним из способов быстрого приобретения капитала был выгодный брак. Поэтому нередко надежды семьи были связаны с дочерьми и их судьбой.

В то же самое время происходит трансформация прав женщин вслед за публикацией книги Мэри Уолстонкрафт «В защиту прав женщин» (1792). Она утверждает, что женщины должны иметь образование, соизмеримое с их положением в обществе, отмечая, что они имеют важное значение для нации, так как воспитывают детей, и поэтому могут быть «товарищами» для своих мужей, а не просто женами. Вместо того чтобы рассматривать женщин в качестве украшения общества или имущества, которым можно торговать в виде выдачи замуж, Уолстонкрафт утверждает, что они являются человеческими существами, заслуживающими те же основные права, что и мужчины. Элизабет Беннет служит примером противоречивых изменений роли женщин в обществе в конце XVIII в. Лишенная своей части имущества новыми правилами наследства, она оказывается финансово зависимой, и от удачного замужества в первую очередь. Однако на протяжении всего романа она показывает независимый характер и свободу мысли, которые соответствуют концепции Уолстонкрафт.

Еще одним существенным изменением стало распространение грамотности и печатной культуры в Великобритании. К 1800 г.



почти все средние классы умели читать, а уровень грамотности остального населения постепенно повышался. В то же время начиная с 1780-х гг. увеличивалось количество напечатанных романов, так что к концу жизни Остин роман был доминирующим жанром. Отчасти такой подъем жанра был обусловлен новыми способами печати и торговли, которые сделали книги менее дорогими и, следовательно, более доступными. Уменьшился формат книг – их было удобнее читать. Книги можно было достать разными способами, подписываться на периодические издания, брать их в библиотеках. Однако романы, какие писала Остин, были недоступной роскошью для большей части англичан. Особенно в начале XIX в., когда из-за «налогов на знание» поднимались цены на бумагу, газеты, рекламу и другие печатные издания. Так ограничивался доступ к литературе и разного рода информации для низших классов населения.

Подпроект *«Иллюстрации к роману»* Хью Томсона (Hugh Thomson, 1860–1920) для лондонского издательства «George Allen» (1894). Каждая иллюстрация вызывает необычайный интерес. Иногда безошибочно угадывается текст романа, а еще и потому, что они цветные и «дополняют» авторское описание персонажей. Джейн Остин своих героев описывала в подробностях, но читатель не находит описание их внешности, только очень обобщенно («красивый», «некрасивый»). Однако она посещала лондонскую картинную галерею, внимательно рассматривала портреты в поисках подходящих образов для своих героинь. Вот как она об этом писала сестре Касандре: «Это сама миссис Бингли, до малейших подробностей, рост, общее прелестное выражение – ничего более похожего я не видела! Она одета в белое платье с зеленой отделкой, и это убеждает меня в том, что я всегда подозревала: зеленый – ее любимый цвет. Думаю, что миссис Дарси (т. е. Элизабет Беннет) будет в желтом». А изображение Элизабет искала на выставке Дж. Рейнолдса, но не нашла никого похожего: «Мне остается только подумать, что мистер Дарси настолько ценит любое ее изображение, что не захотел выставлять его на обозрение публики. Я полагаю, что у нас тоже было бы подобное чувство – смесь любви, гордости и сдержанности».

Оригинальность авторского замысла художника поражает и увлекает, смотреть хочется еще и еще. В данном подпроекте студенты видят иллюстрации Хью Томсона (на слайдах, в книгах) и «дополняют», интерпретируют словесно на английском языке. Например:

– «Что ж, она как будто мила. И все же не настолько хороша, чтобы нарушить мой душевный покой» (гл. 3).

– «Мистер Дарси, я буду крайне польщен, если по моему совету вы пригласите эту очаровательную юную леди» (гл. 6).

– «Мистер Денни попросил разрешения представить своего друга» (гл. 15).

– «Начал с торжественного расшаркивания» (гл. 18).

– «Почти в ту самую минуту, как я переступил порог этого дома, я понял, что вам суждено стать спутницей моей жизни» (гл. 19).

– «Вы хотели меня смутить, мистер Дарси» (гл. 31).

– «Их отъезд глубоко разбередил мою душу» (гл. 37).

– «Тем не менее, она сразу их познакомила» (гл. 43).

– «Она увидела сестру и мистера Бингли» (гл. 55).

– «Мисс Беннет, я требую, чтобы вы дали мне исчерпывающие объяснения» (гл. 56).

– «Даже научился более или менее спокойно выслушивать сэра Уильяма Лукаса» (гл. 60).

Теперь о знаменитом художнике-иллюстраторе Хью Томсоне из Ольстера. Он считается одним из трех лучших иллюстраторов книг эдвардианского стиля наряду с Артуром Рэкхэмом и Эдмундом Дюлаком. Был самоучкой, не получил почти никакого специального образования. В отрочестве работал посыльным в компании торговцев тканями «Гиббонс и сыновья». В 14 лет в Белфасте попал в ученики в типографию небольшого издательства «Marcus Ward & Co», производящего календари и поздравительные открытки, где впервые начал рисовать с одобрения и при поддержке владельца фирмы. Развить талант художника-иллюстратора помог Джон Виникомб (John Vinuscomb), который уделял большое внимание мелочам, умел использовать различные изобразительные средства. Обладал уникальными способностями улавливать характеры людей, детали



интерьера и окружающего пространства. К тому же мастерски владел техникой акварели.

В 1884 г. Хью Томсон женился на Джесси Нейсмит Миллер (Jessie Naismith Miller) и переехал в Лондон, где поступил на работу в издательство «Макмиллан и К°». Иллюстрировал серии исторических книг, сельскохозяйственные брошюры, английские пособия по коучингу. Сотрудничал с журналом «The English Illustrated Magazine».

Хью Томсон иллюстрировал произведения многих писателей Викторианской эпохи, среди которых Чарльз Диккенс, Оливер Голдсмит, Элизабет Гаскелл, Ричард Шеридан, Роберт Бьюкенен, Джордж Элиот, Уильям Теккереи. Моделью иллюстраций к двум последним романам Остин была вторая жена художника – Кэтрин.

Интересна и такая деталь. Творческое наследие художника продолжало жить и благодаря его иллюстрациям к популярной комедии Джеймса Барри из английской жизни XIX в. «Кволити-стрит» («Quality Street», «Достойная улица», 1901), долгие годы украшавшим коробки с шоколадными конфетами – «Quality Street».

Признанный одним из ведущих книжных графиков Великобритании, он не сразу начал с великих авторов. Настоящий успех пришел к художнику после выхода в свет в 1891 г. романа Э. Гаскелл «Крэнфорд» с его иллюстрациями. Впоследствии Томсон проиллюстрировал еще десять романов писательницы. В том же 1891 г. состоялась первая выставка работ художника в Обществе изящных искусств. Чрезвычайно популярными стали серии рисунков Томсона к романам Дж. Остин «Гордость и предубеждение», «Мэнсфилд-парк», «Доводы рассудка», «Эмма», «Чувство и чувствительность», над которыми он работал в 1894–1898 гг. Художник сотрудничал со многими газетами и журналами своего времени (например, «English Illustrated Magazine»), создавал декорации для театра Ковент-Гарден.

*Что отличает его иллюстрации?* Они неповторимые, очень изобретательные, ироничные и в то же время чрезвычайно точные в передаче деталей интерьера, пейзажа, костюмов, ярко передающие особенности характеров персонажей.

Рисунки Томсона полюбили не только британские читатели. Издатели предлагали художнику новые заказы. В 1901–1903 гг. он проиллюстрировал комедии Дж. М. Барри «Кволити-стрит» и «Великолепный Крайтон». В 1906 г. вышел роман Джордж Элиот «Сцены из жизни духовенства» с цветными иллюстрациями Томсона. Его называли классиком книжной графики. Среди вершин творчества художника есть и графические циклы к пьесам У. Шекспира «Как вам это понравится» и «Веселые виндзорские кумушки», выполненные им в 1909–1910 гг.

Подпроект «*Интересное за пределами романа*». 1. *Нарицательное имя*. Это имя мистера Коллинза, напыщенного и глупого священника из романа «Гордость и предубеждение». Оно стало нарицательным в английском языке и означает напыщенность, помпезность, низкопоклонство, упоение титулом и положением. Существует выражение «He sent me a Collins» (Он послал мне «коллинза») – это значит письмо, пространное, нудное, испещренное глупыми банальностями. 2. *Поклонники Джейн Остин*. В их числе Редьярд Киплинг, который написал рассказ «Джейнисты». Он описал клуб, организованный офицерами одного полка, поклонниками творчества Остин. В рассказе подвыпивший официант (от его лица ведется повествование) говорит: «Нет уж, простите, господа хорошие, но тут я кое-что знаю, я, можно даже сказать, достаточно проинформирован по этому вопросу. У нее-таки есть один законный отпрыск. Сынок, – да-с. И зовут его – Генри Джеймс!» Генри Джеймса действительно многие считают наследником литературной традиции Остин, когда целые картины и сцены в произведении воссоздаются не в авторском восприятии, а в восприятии героев.

Большим почитателем таланта Джейн Остин был Вальтер Скотт. А Шарлотта Бронте не разделяла восторгов современников: «И что же я там (в романе Джейн Остин) нашла? Точное, как на дагерротипе, изображение банального лица, тщательно отгороженный, хорошо ухоженный сад с ровными бордюрами и нежными цветами; ни одной яркой, дышащей физиономии, ни открытых просторов, ни синих гор, ни серебристых ручьев». По сравнению с «глубокой и мудрой» Жорж Санд, Джейн Остин всего лишь «наблюдательная и неглупая». Так считала мисс Бронте.

Подпроект *«Джейн Остин – не только одна из самых читаемых, но и экранизируемых»*. Первая киноверсия – черно-белая экранизация романа «Гордость и предубеждение» – была снята в США еще в 1940 г., и далее пять раз переносилась на телеэкран. Несколько раз сюжет самого первого из написанных произведений Остин (сначала под названием «Первые впечатления») использовался в других фильмах, включая «Невесту и предрассудки» и две серии «Дневника Бриджит Джонс». Кроме того, одна из лучших экранизаций литературных творений Джейн Остин – «Разум и чувства». Интересен факт – для улучшения сценария нового варианта «Гордости и предубеждения» пригласили британскую актрису Эмму Томпсон, и она это сделала бесплатно и без указания в титрах (в 1995 г. была сценаристкой упомянутой картины Ан Ли и даже получила за это «Оскар»).

В целом по роману снято несколько фильмов, в том числе телесериалы «Гордость и предубеждение» (1980, 1995), полнометражный фильм «Гордость и предубеждение» (2005). Есть несколько киноадаптаций: фильмы «Гордость и предрассудки» (2003) и «Невеста и предрассудки» (2004) с переносом места действия в Индию.

Подпроект *«Переводы на русский язык»*. Классическим считается перевод романа «Гордость и предубеждение» И. С. Маршака, в 2008 г. появился перевод А. Грызуновой («Настик»), который вызвал неоднозначную реакцию привыкших к переводу Маршака. Есть и перевод И. Г. Гуровой. В этом подпроекте особый интерес вызывает вариативность перевода.

В завершение обсуждения оцениваются презентации, подготовленные в группах или индивидуально. Также применяется инновационная технология – оценивание путем выведения среднего балла (складывается из 4-х – самооценка, оценка группы, преподавателя и экспертной группы). Используются следующие критерии: проблемность, исходя из неоднозначности текстового материала, его языковой диалогичности, психологической и семантической интерпретации; историческая, культурная, социальная и личностная познавательность; этическая и эстетическая ценность; умение анализа и обобщения конкретного; литературность речи; доказательность своей позиции.

#### 4. Дидактическая технология незавершенного рассказа

**Цель:** «приохотить к сочинительству», развивая креативность, умение мыслить и излагать свои мысли логично, образно, использовать выразительные средства родного и иностранного языка, читая классические произведения.

**Особенность** данной дидактической технологии состоит в возможности, во-первых, реализовать нашу идею, чтобы читаемые стали читаемыми, и, во-вторых, провести анализ завершеного студентами рассказа с лингвистических и психологических позиций, раскрывающих личность каждого.

Приведем два текста, которые предлагали для работы в аудитории. Преподаватель не говорит об авторе и названии рассказа, последнее предлагается сделать самим студентам. Необходимое дидактическое условие: пишут те, которые не знают текста и автора. Преподаватель читает часть текста:

***Владимир Набоков. Бритва***

Недаром в полку звали его: Бритва. У этого человека лицо было лишено анфаса. Когда его знакомые думали о нем, то могли его представить себе только в профиль, и этот профиль был замечательный: нос острый, как угол чертежного треугольника, крепкий, как локоть, подбородок, длинные нежные ресницы, какие бывают у очень упрямых и жестоких людей. Прозывался он Иванов. В той кличке, которую ему некогда дали, было странное ясновидение. Нередко бывает, что человек по фамилии Штейн становится превосходным минералогом. И капитан Иванов, попав, после одного эпического побега и многих пресных мытарств, в Берлин, занялся именно тем, на что его давняя кличка намекала, — цирюльным делом. Служил он в небольшой, но чистой парикмахерской, где кроме него стригли и брили двое подмастерий, относившихся с веселым уважением к «русскому капитану», и был еще сам хозяин — кислый толстяк, с серебряным грохотом поворачивавший ручку кассы, — и еще малокровная, прозрачная маникюрша, которая, казалось, высохла от прикосновения к бесчисленным человеческим пальцам, ложившимся по пяти штук сразу на бархатную подушечку перед ней. Иванов работал отлично, но некоторой помехой было то, что плохо он говорил по-немецки. Впрочем, он скоро понял, как нужно поступать, а именно: ставить после одной фразы вопросительное «нихт?» (нем. «нет»),

а после следующей вопросительное «вас?» (нем. «что») – и потом опять «нихт?» и так далее, вперемежку. И замечательно, что, хотя он научился стричь только в Берлине, ухватки у него были точно такие же, как у российских стригунов, которые, как известно, много стрекочат ножницами впустую – пострекочат, нацелятся, отхвоят клоч, другой, и опять быстро, быстро, словно по инерции, продолжают хлопотать лезвиями в воздухе. Коллеги уважали его как раз за этот щегольский звон.

Ножницы да бритва, несомненно, холодные оружия, и этот постоянный металлический трепет был чем-то приятен воинственной душе Иванова. Человек он был злопамятный и неглупый. Его большую, благородную, великолепную отчизну какой-то скучный шут погубил ради красного словца, и это он простить не мог. В душе у него, как туго свернутая пружина, сжималась до поры до времени месть.

Однажды, в очень жаркое, сизое, летнее утро, оба коллеги Иванова, пользуясь тем, что в это рабочее время посетителей почти не бывает, отпросились на часок, а сам хозяин, умирая от жары и давно зреющего желания, молча увел в заднюю комнату бледненькую, на все согласную маникюршу. Иванов, оставшись один в светлой парикмахерской, просмотрел газету и потом, закурив, вышел, весь белый, на порог и стал глядеть на прохожих.

Мимо мелькали люди в сопровождении своих синих теней, которые ломались на краю панели и бесстрашно скользили под сверкавшие колеса автомобилей, оставлявших на жарком асфальте ленточные отпечатки, подобные узорчатым шкуркам змей. И вдруг прямо на белого Иванова свернул с тротуара плотный, низенького роста господин в черном костюме, котелке и с черным портфелем под мышкой. Иванов, мигая от солнца, посторонился, пропустил его в парикмахерскую.

Тогда вошедший отразился во всех зеркалах сразу – в профиль, вполоборота, потом восковой лысиной, с которой поднялся, чтобы зацепиться за крюк, черный котелок. И когда господин повернулся лицом к зеркалам, сиявшим над мраморными подставками, на которых золотом и зеленью отливали флаконы, Иванов мгновенно узнал это подвижное, пухлявое лицо, с пронзительными глазками и толстым родимым прыщом у правого крыла носа.

Господин молча сел перед зеркалом и, промывав что-то, постукал тупым пальцем по неопрятной щеке, что значило: бриться. Иванов, в каком-то тумане изумления, завернул его в простыню, взбил тепловатую пену в фарфоровой чашечке, кисточкой стал мазать господину щеки, круглый подбородок, надгубье, осторожно обошел

родимый прыщ, указательным пальцем стал втирать пену, – и все это делал машинально – так он был потрясен встретить опять этого человека.

Теперь лицо господина оказалось в белой рыхлой массе пены до глаз, а глаза были маленькие, блестящие, как мерцательные колесики часового механизма. Иванов открыл бритву, и когда стал точить ее о ремень, вдруг оправился от своего изумления и почувствовал, что этот человек в его власти.

И, наклонившись через восковую лысину, он приблизил синее лезвие бритвы к мыльной маске и очень тихо сказал:

– Мое почтение, товарищ. Давно ли вы из наших мест? Нет, прошу вас не двигаться, а то я могу вас уже сейчас порезать.

Мерцательные колесики заходили быстрее, взглянули на острый профиль Иванова, остановились. Иванов тупым краем бритвы снял лишнее хлопье пены и продолжал:

– Я вас очень хорошо помню, товарищ... Простите, вашу фамилию мне неприятно произнести. Помню, как вы допрашивали меня, в Харькове, лет шесть тому назад. Помню вашу подпись, дорогой мой... Но, как видите, я жив.

И тогда случилось следующее: глазки забегали и вдруг плотно закрылись. Человек зажмурился, как жмурился тот дикарь, который полагал, что с закрытыми глазами он невидим.

Иванов нежно водил бритвой по шуршащей, холодной щеке.

– Мы совершенно одни, товарищ. Понимаете? Вот, не так скользнет бритва, и сразу будет много крови. Тут вот бьется сонная артерия. Много крови, очень даже много. Но до этого я хочу, чтобы лицо у вас было прилично выбрито, и кроме того хочу вам кое-что рассказать.

Иванов осторожно приподнял двумя пальцами мясистый кончик его носа и все так же нежно стал брить пространство над губой.

– Дело вот в чем, товарищ: я все помню, отлично помню и хочу, чтобы и вы вспомнили...

И тихим голосом Иванов стал рассказывать, неторопливо брея неподвижное, откинутае назад лицо. И этот рассказ, должно быть, был очень страшен, ибо изредка его рука останавливалась и он совсем близко наклонялся к господину, который в белом саване простыни сидел, как мертвый, прикрыв выпуклые веки.

– Вот и все, – вздохнул Иванов. – Вот и весь рассказ. Как вы думаете, чем можно искупить все это? С чем сравнивают острую шашку? И еще подумайте: мы совершенно одни, совершенно одни.

– Покойников всегда бреют,– продолжал Иванов, снизу вверх проводя лезвием по его натянутой шее.– Бреют и приговоренных к смертной казни. И теперь я брею вас. Вы понимаете, что сейчас будет?

На этом чтение текста останавливается, студенты завершают рассказ и сдают свои работы преподавателю. После этого зачитывается авторское завершение рассказа:

Человек сидел не шевелясь, не раскрывая глаз. Теперь с его лица сошла мыльная маска, следы пены оставались только на скулах и около ушей. Это напряженное, безглазое, полное лицо было так бледно, что Иванов подумал было, не хватил ли его паралич, но, когда он плашмя приложил бритву к его щеке, человек вздрогнул всем корпусом. Глаз, впрочем, он не открыл. Иванов поспешно отер ему лицо, плюнул пудрой в него из выдувного флакона.

– Будет с вас,– сказал он спокойно.– Я доволен, можете идти.

С брезгливой поспешностью он сдернул с его плеч простыню. Человек остался сидеть.

– Вставай, дура! – крикнул Иванов и поднял его за рукав.

Тот застыл, с плотно закрытыми глазами, посредине зальца. Иванов напялил на него котелок, сунул ему портфель под руку – и повернул его к двери. Только тогда человек двинулся, его лицо с закрытыми глазами мелькнуло во всех зеркалах; как автомат, он переступил порог двери, которую Иванов держал открытой, и все той же механической походкой, сжимая вытянутой одеревеневшей рукой портфель и глядя в солнечную муть улицы, как у греческих статуй, глазами, – ушел.

Приведем результаты анализа 22 студенческих текстов. Названия были такие: «Изощренная месть», «По лезвию бритвы», «Цирюльник», «Месть», «Встреча в цирюльне», «Бритва».

*Оптимистично, «без крови», завершили сюжет 12 человек, однако месть не свершилась из разных соображений:*

– Иванов простил – отпустил мучительные воспоминания, да так легко, как будто одним движением руки опрокинул их в прошлое (А. С.).

– Иванов схватил его за плечо, вытер остатки пены и тихо прошептал: «Довольно уж, вы свободны!» (М. Р.).

– Мечтая о мести долгие годы, сейчас, в этой цирюльне, Иванов понял, что она потеряла для него смысл, он бросил бритву, криво усмехнувшись, указал посетителю на дверь (М. Л.).

– «Идите, я закончил, – повторил Иванов, – я закончил». На этих словах парикмахер спокойно надел на блестящую лысину господина его шляпу и подтолкнул к выходу (А. К.).

– Он вглядывался в лезвие бритвы, но решив оставить все на суд Бога, закончил свою работу (Е. Ч.).

– Глядя на своего врага, Иванов понимал, что козыри в его руках, он господин, но человек перед ним безоружный, и он не вправе отдавать приказы (Н. Г.).

– Окинув господина долгим взглядом, произнес: «Идите». И господин робкой походкой ушел прочь. А Иванов подумал: «До чего же я изменился».

– Машинальным движением руки он стер остатки пены, наложил слой крема, отошел на шаг и таким же машинальным голосом произнес: «Приходите еще!» Иванов стоял у кресла, и в голове роились мысли... «Пора возвращаться на Родину», – сказал он себе (Э. Ш.).

*Другая группа студентов завершила рассказ «без крови», но этому сопутствовали внешние обстоятельства:*

– Открылась дверь задней комнаты, и в зеркалах цирюльни замелькали подмастерья (А. К.).

– Из дальнего угла донесся тихий шелест, в помещение просочилась прозрачная девушка, немного постояла и неспешно направилась к крыльцу... В помещении вновь стало пусто и немного холодно. Рука Иванова опустилась (С.).

– «Почему же вы меня до сих пор не убили? – закричал мужчина. – Духу не хватает? Не дамся, не дамся, не дамся!» Резко соскочил с кресла... выбежал на улицу. Парикмахер стоял в полной растерянности (К. Д.).

– «Теперь вы уйдете и больше никогда здесь не появитесь. Убирайтесь!» – Иванов вытолкнул его за дверь, сел на стул и выдохнул (Э. Ш.).

*У иных студентов внутренняя борьба парикмахера с самим собой завершилась также бескровно:*

– Иванов долго всматривался в родимый прыщ и рывкнул: «Вон!» Потом он услышал крики на улице и увидел на тротуаре окруженного зеваками господина. Его хватил удар (А. Б.).



– «Вы понимаете, что я могу сделать с вами, но мне неохота мारаться. Вон отсюда!» (М. Ч.).

*Неопределенность (нерешительность?) студентов в завершении рассказа:*

– А Бритва все водил и водил по белой коже посетителя... (Ю. Т.).

– Иванов случайно задел тот самый родимый прыщик, и перепуганный до смерти посетитель упал в обморок (М. К.).

*Трагический исход, очищение через кровь:*

– Иванов понял, что все кончено. «Вы совершаете ужасную ошибку», – были последние слова посетителя» (А. К.).

– Иванов вспомнил, ради чего он ждал этой встречи столько лет. Он хотел вернуться, но, пока жив этот человек, возвращение было невозможно. Он медленно с парикмахерской точностью рассек сонную артерию, бросил окровавленное лезвие, вытер руки и вышел на улицу. Светило солнце. То солнце, которое согревало его далекую Родину, теперь она вновь ожила в его сознании. Он свободен, он возвратится домой (М. Б.).

– «Мстить вам мне бы не хотелось, сама судьба вам отомстила, сведя нас сейчас...» Иванов, бросив бритву на пол, молча вышел из парикмахерской. Открыв глаза, посетитель поднял бритву и положил ее в карман. Наутро его не стало. А саму бритву с тех пор больше никто не видел (М. К.).

При анализе «незавершенного рассказа» возможен разговор о стилистике автора и высказываниях тех студентов, которые ее почувствовали и к ней приблизились. У Набокова своеобразная система выразительных средств, ей подражают. Литературный язык и стиль Набокова может представлять определенный интерес для студентов как один из образцов языка русского зарубежья, первой волны эмиграции.

Уделим внимание использованию В. В. Набоковым эпитетов как стилистических средств, влияющих на эмоциональное отношение к происходящему в рассказе «Бритва». Это эмоциональные и эмоционально-оценочные эпитеты, которые характеризуют душевное состояние человека, испытываемые им чувства, а также оценку, которую дают автор рассказа или его персонажи. Назовем их, не разграничивая эмоциональные и эмоционально-оценочные эпитеты: *нос острый, как угол чертежного треугольника; крепкий, как*

*локоть, подбородок; длинные нежные ресницы, какие бывают у очень упрямых и жестоких людей; одного эпического побега и многих пресных мытарств; с веселым уважением; кислый толстяк, с серебряным грохотом поворачивавший ручку кассы; малокровная, прозрачная маникюрша; российские стригуны; щегольской звон; металлический трепет; воинственная душа Иванова; злопамятный и неглупый; большая, благородная, великолепная отчизна; скучный шут; жаркое, сизое, летнее утро; давно зреющее желание; бледненькая, на все согласная маникюрша; сверкавшие колеса автомобилей, оставлявших на жарком асфальте ленточные отпечатки, подобные узорчатым шкуркам зверей; подвижное, пухлявое лицо, с пронзительными глазками и толстым родимым прыщом у правого крыла носа; глаза были маленькие, блестящие, как мерцательные колесики часового механизма; напряженное, безглазое, полное лицо было так бледно; механической походкой, сжимая вытянутой одеревеневшей рукой портфель и глядя в солнечную муть улицы, как у греческих статуй, глазами – ушел.*

Считая важнейшей задачей – стимулировать «чтение как лучшее учение», при объявлении студентам результатов использования данной технологии как дидактической стремимся мотивировать слушателей высказыванием М. Шульмана, исследователя творчества В. В. Набокова: «Любящий во всем точность и деталь, Набоков постоянно задается целью назвать материю наиболее точно, предельно поразить цель, подыскать самый подходящий эпитет. На русскоязычном столе у Набокова лежали купленные в Англии тома Даля, на американском – уэбстеровский волюм, – и в равной степени жаловался русский и англоязычный читатель на обилие слов, за смыслом которых приходится лезть в словарь... Набоков часто насмехался над русским подслеповатым писателем, не знающим различия между осой и шмелем, осину и березу называющим деревом. Усредненность противна Набокову, потому что топчется на уже вытоптанном пятачке»<sup>2</sup>.

Для желающих предлагаем следующие задания:

1. Частота употребления эпитетов Набоковым.

---

<sup>2</sup> Постскрипtum : лит. журнал / под ред. В. Аллоя, Т. Вольтской и С. Лурье. 1997. Вып. 1 (6). СПб., 1997. С. 235–311.

2. Выделите в тексте эпитеты, используемые как средства:
  - а) конкретизации описания, дополнения новыми деталями создаваемой воображением читателя картины;
  - б) усиления эмоционального эффекта, создаваемого текстом рассказа.
3. Охарактеризуйте функции эпитетов Набокова в этом рассказе.
4. Эпитет как метафора (когда определение, в своем словарном значении характеризующее, например, цвет или форму, встречается именно в контексте зрительного восприятия).
5. Образные метафоры среди метафорических эпитетов.

Приведем еще один рассказ, который предлагаем завершить студентам.

### ***О. ГЕНРИ. Чародейные хлебцы***

Мисс Марта Мичем содержала маленькую булочную на углу (ту самую, знаете, где три ступеньки вниз и когда открываешь дверь, дребезжит колокольчик).

Мисс Марте стукнуло сорок, на ее счету в банке лежало две тысячи долларов, у нее было два вставных зуба и чувствительное сердце. Немало женщин повыходило замуж, имея на то гораздо меньше шансов, чем мисс Марта.

Раза два-три на неделе в ее булочной появлялся покупатель, которым она мало-помалу заинтересовалась. Это был человек средних лет, в очках и с темной бородкой, аккуратно подстриженной клинышком.

Он говорил по-английски с сильным немецким акцентом. Костюм на нем — старенький, неотутюженный, местами подштопанный — сидел мешковато. И, тем не менее, вид у него был опрятный, а главное — манеры хорошие.

Этот покупатель всегда брал два черствых хлебца. Свежие хлебцы стоили пять центов штука. Черствые — два на пять центов. И ни разу он не спросил ничего другого.

Однажды мисс Марта заметила у него на пальцах следы красной и коричневой краски. Тогда она решила, что он художник и очень нуждается. Наверно, живет где-нибудь на чердаке, питается черствым хлебом и мечтает о разных вкусных вещах, которых так много в булочной у мисс Марты.

Принимаясь теперь за свой завтрак – телячья отбивная, сдобочки, джем и чай, – мисс Марта частенько выпускала вздох и сокрушалась, что этот художник, такой деликатный, воспитанный, вместо того чтобы делить с ней ее вкусную трапезу, гложет сухие корки у себя на чердаке, где гуляет сквозняк. Сердце у мисс Марты было, как вы уже знаете, чувствительное.

Решив проверить свою догадку о профессии этого человека, она вынесла из задней комнаты в булочную картину, купленную когда-то на аукционе, и поставила ее на полку позади прилавка. На картине изображалась сценка из венецианской жизни: на самом видном – вернее, на самом водном месте высилось великолепное мраморное палаццо (если верить подписи). Остальное пространство было занято гондолами (дама, сидевшая в одной из них, вела пальчиком по воде), облаками, небом и обилием светотени. Ни один художник не сможет пройти мимо такой картины, не обратив на нее внимания.

Через два дня покупатель зашел в булочную.

– Два шерствых хлеба, пожалуйста.

И когда мисс Марта стала заворачивать хлебцы в бумагу, он сказал:

– Какой у фас красивый картина, мадам.

– Да? – Мисс Марта пришла в восторг от собственной хитрости.

– Я так люблю искусство и... (Не рано ли говорить: «и художников»?). – Найдя подходящую замену, мисс Марта заключила: – ...и живопись. Вам нравится эта картина?

– Тфорец нарисован неправильно, – ответил покупатель. – Неферный перспектив. До свидания, мадам. Он взял свои хлебцы, поклонился и быстро вышел.

Да, тут и сомневаться нечего, он художник. Мисс Марта унесла картину обратно в заднюю комнату.

Какой мягкий, добрый свет излучали его глаза из-за очков! Какой у него высокий лоб! С первого взгляда разобраться в перспективе – и жить на черстве хлебе! Но гениям нередко приходится бороться за существование, прежде чем мир признает их. А как выиграло бы искусство и перспектива, если бы такого гения поддержать двумя тысячами долларов на банковском счету, булочной и чувствительным сердцем... Но вы начинаете грезить наяву, мисс Марта!

Теперь, заходя в булочную, покупатель задерживался у прилавка минуту-другую, чтобы поболтать с хозяйкой. Ее приветливость, видимо, радовала его.

Он продолжал покупать черствый хлеб. Ничего, кроме черствого хлеба, ни пирожных, ни пирожков, ни ее восхитительного песочного печенья.

Мисс Марте казалось, что он похудел за последнее время, стал какой-то грустный. Ей так хотелось добавить чего-нибудь вкусного к его скудным покупкам, но всякий раз мужество покидало ее. Она не осмеливалась нанести ему обиду. Ведь эти художники такие гордые. Мисс Марта стала появляться за прилавком в шелковой блузке – белой, синим горошком. В комнате позади булочной она состряпала некую таинственную смесь из айвовых семечек и буры. Многие употребляют это средство для придания белизны коже.

В один прекрасный день покупатель зашел в булочную, положил на прилавок, как обычно, монету в пять центов и спросил свои всегдашние черствые хлебцы. Мисс Марта только протянула руку к полке, как вдруг на улице раздался рев сирены, грохот колес, и мимо булочной пронеслась пожарная машина.

Покупатель бросился к двери, как сделал бы каждый на его месте. Мисс Марта, осененная блестящей мыслью, воспользовалась этим. На нижней полке под прилавком лежал фунт сливочного масла, которое молочник принес ей минут десять назад. Мисс Марта надрезала ножом черствые хлебцы, вложила в каждый по солидному куску масла и крепко прижала верхние половинки к нижним.

Когда покупатель вернулся от двери, она уже завертывала хлебцы в бумагу.

После коротенькой, но особенно приятной беседы он ушел, и мисс Марта молча улыбнулась, хотя сердце у нее билось беспокойно. Может быть, она слишком много себе позволила? А что, если он обидится? Нет, вряд ли! Съедобные вещи не цветы – у них нет своего языка. Сливочное масло вовсе не обозначает нескромности со стороны женщины. В тот день мисс Марта много думала обо всем этом. Она представляла себе, как он обнаружит ее невинную хитрость. Вот он откладывает в сторону свои кисти и палитру. На мольберте у него стоит картина с безукоризненной перспективой. Он собирается позавтракать сухим хлебом с водицей. Разрезает хлебцы и... ах! Мисс Марта залилась румянцем. Подумает ли он о руке, которая положила в хлебцы масло? Захочет ли...

Звонок на двери злобно тренькнул. Кто-то входил в булочную, громко стуча ногами. Мисс Марта выбежала из задней комнаты. У прилавка стояли двое мужчин. Какой-то молодой человек с трубкой – его она видела впервые; второй был ее художник.

На этом чтение останавливается, студентам предлагается завершить рассказ. Приведем его продолжение, ниже остановимся на полученных результатах анализа студенческих работ.

Весь красный, в сдвинутой на затылок шляпе, взлохмаченный, он сжал кулаки и яростно затряс ими перед лицом мисс Марты. Перед лицом мисс Марты!

– Dummkopf! – что есть силы закричал он по-немецки. Потом: – Tausendonfer! – или что-то в этом роде.

Молодой человек потянул его к выходу.

– Я не хочу уходить, – свирепо огрызнулся тот, – пока я не ска-  
заль ей все до конца.

Под его кулаками прилавок мисс Марты превратился в турецкий барабан.

– Вы мне испортили! – кричал он, сверкая на нее сквозь очки своими голубыми глазами. – Я все, все скажу! Вы нахальный старый кошка!

Мисс Марта в изнеможении прислонилась спиной к хлебным полкам и положила руку на свою шелковую блузку – белую, синим горошком. Молодой человек схватил художника за шиворот.

– Пойдемте! Высказались – и довольно. Он вытащил своего разъяренного приятеля на улицу и вернулся к мисс Марте.

– Вам все-таки не мешает знать, сударыня, – сказал он, – из-за чего разыгрался весь скандал. Это Блюмбергер. Он чертежник. Мы с ним работаем вместе в одной строительной конторе. Блюмбергер три месяца, не разгибая спины, трудился над проектом здания нового муниципалитета. Готовил его к конкурсу. Вчера вечером он кончил обводить чертеж тушью. Вам, верно, известно, что чертежи сначала делают в карандаше, а потом все карандашные линии стирают чер-  
ствым хлебом. Хлеб лучше резинки. Блюмбергер покупал хлеб у вас. А сегодня... Знаете, сударыня, ваше масло... оно, знаете ли... Словом, чертеж Блюмбергера годится теперь разве только на бутерброды.

Мисс Марта ушла в комнату позади булочной. Там она сняла свою шелковую блузку – белую, синим горошком, и надела преж-  
нюю – бумажную, коричневого цвета. Потом взяла притиранье из айвовых семечек с бурой и вылила его в мусорный ящик за окном.

*Теперь о полученных нами результатах.* Предложены следу-  
ющие заголовки рассказа: «Черствые хлебцы», «Руки добра», «Не  
хлебом единым», «Женские мечты в хлебцах».

Не столь драматический сюжет по сравнению с предыдущим  
все-таки позволяет выделить студентов оптимистов и пессими-  
стов, завершивших рассказ хорошим концом, – 12 человек, печаль-  
ным – 9 человек, трагическим – 1 человек. Приведем фрагменты из  
текстов студентов-филологов:

– Незнакомец оказался художником, вдовцом, и мисс Марта ему давно симпатична. Ее добрые руки помогли ей обрести, наконец, счастье и любовь.

– С той поры мисс Марта и художник счастливо соединили свои судьбы.

– «Щедрость человеческой души не остается без отклика художника. Может быть, мы теперь вместе отведаем ваших булочек?» Она улыбнулась, солнце за окном светило ярче, чем всегда.

– Мужчина улыбнулся и сказал: «Я ни в чем не нуждаюсь, хлебцами я кормлю лебедей на пруду. Они подплывают ко мне, и я смотрю на их красоту. Но сегодня меня удивили не столько лебеди, сколько хлебцы, которые я принес для них». – Он улыбнулся такой теплой улыбкой.

– На пороге булочной стояли двое. «Вы хотели порадовать одного человека, а осчастливили целую семью», – сказал незнакомец и попросил вернуть 10 хлебцев. «Порадую своих ребятишек», – сказал и вышел. Однако он не знал, что хлебцы не всегда продаются намазанные маслом.

*Скажем и о другом конце рассказа:*

– Рассерженный мужчина сказал, что она испортила его работу, потому что он черствыми хлебными корочками разводит краску для стен. Это новая технология, и ее масло все испортило. Через несколько дней он пришел: «Извините, что я был так груб с вами, может быть, мы вместе вечером погуляем, и я покажу вам дом, который крашу?»

– Мужчина злобно спросил: «Это вы намазали хлебцы маслом? Кто вас об этом просил? Я специально покупаю черствый хлеб для моей матери, доктор ей запрещает свежий». «Право не знаю, что и сказать», – растерялась густо покрасневшая мисс Марта и поспешила удалиться в заднюю комнату.

– «Что за отраву вы положили на хлебцы? Я ими кормлю свою собачку, теперь мы ее лечим, поэтому требуем, чтобы вы оплатили лекарство». Мисс Марта от неожиданности присела на стул – ее чувственное сердце привело к неприятности.

– Художник сказал ей, что у него выставка в Париже, он благодарен ей за заботу. Завтра он уезжает. Грусть разлуки сдавила ей

сердце. На другой день ее бездыханную нашли на железнодорожных путях.

*Почему выбран О. Генри?* Ответы могут быть разные, но вряд ли кто не согласится с тем, что его новеллы вызывают интерес и доставляют удовольствие при повторном чтении. Его «сюрпризная концовка» может быть вполне привлекательной для методики «приохотить к чтению» и завершению сюжета. Концовка может быть самой неожиданной, что подтверждает анализ текстов студентов. Невероятность, непредсказуемость сюжетного развития в замкнутом микромире позволяет легко фантазировать, заглянув в судьбу персонажей. Вместе с тем остается место легкой шутке. Люди и вещи меняются местами, так и в этой новелле «чародейные хлебцы» живут своей жизнью и становятся более значимыми, чем люди, которые прямо-таки «привязаны» к вещам, от них зависят судьбоносно. Это можно установить при анализе полученных нами результатов. Что касается трудной задачи – особенностей стилистики американского новеллиста, то это может быть индивидуальным или групповым заданием.

## **5. Технология Э. Боно «Шесть шляп мышления».**

### **Можно ли улучшить результативность своего мышления?**

Эдвард де Боно, исследователь механизмов творчества, поставил этот вопрос и разработал технологию (метод), направленную на обучение эффективно мыслить детей и взрослых<sup>3</sup>. Ответ в его книгах «Practical Thinking» («Практическое мышление»), «I Am Right You Are Wrong» («Я прав, а ты – нет»), «Po: Beyond Yes and No» («По: по ту сторону «да» и «нет»»), «The Happiness Purpose» («Цель – счастье»), «Teach Your Child How to Thinking» («Научите своего ребенка думать»).

---

<sup>3</sup> [www.1masterskaya-uspeha.ru/shest-shlyap-myshleniya-edvard-de-bono/](http://www.1masterskaya-uspeha.ru/shest-shlyap-myshleniya-edvard-de-bono/) (дата обращения: 10.01.2015).



Концепция «шести шляп» построена на основной идее: сознание – это система самоорганизующейся информации. Способность думать – основа человеческой деятельности. Независимо от того, хорошо или плохо эта способность развита в каждом, все думают и испытывают неудовлетворение результатами (вспомним русскую пословицу о том, что хорошая мысль приходит после). В обучении решается задача – каждому предоставить возможность преодолеть беспорядок в мышлении. Вместо того, чтобы, все смешивая, давать выход эмоциям, терзаться поисками логических обоснований, опираться на факты и фантазировать, необходимо отделить одно от другого. Главное в использовании технологии – не нарушить характерных особенностей целостности «Я». Это игра для взрослых и детей, которая дает возможность произвольно обращаться к тому или иному конкретному типу мышления, наиболее целесообразному в данной ситуации.

**Цель:** дифференцировать свое мышление, разложить его на составные части, выделить шесть основных типов, предоставляя каждому возможность обращаться к одному сознательно выбранному типу мышления, не использовать их одновременно в конкретный момент времени.

Метод прост и удобен в употреблении, автор считает, что нет необходимости запоминать его особенности, они емки по своим понятиям и не нуждаются в подробном рассмотрении. Запомнить назначение каждой шляпы проще, если иметь в виду ее цвет и вызванные им ассоциации. За цепью ассоциаций в памяти всплывет и предназначение конкретной шляпы. *Главная трудность* состоит в преодолении беспорядочного, стихийного течения наших мыслей. Пытаясь охватить мыслями одновременно очень многое, если не все, стараемся «объять необъятное». В каждую минуту в нашем сознании теснятся сомнения и переживания, логические построения и творческие замыслы, планы на будущее и воспоминания о минувшем. В этой круговерти скачущих мыслей сложно ориентироваться, но научиться можно. Простая идея – *разложить мысли «по полочкам»*, делать это размеренно, своевременно и в порядке строгой очередности;

отделить логику от эмоций, желаемое от действительного, фантазии «чистейшей воды» от «голых» фактов и реальных планов на будущее. В умении выбрать нужный подход к решению проблемы, того или иного вопроса предлагается образ шести «мыслеварительных» шляп (Э. Боно употребляет этот термин как образ походного котелка, в котором что-то кипит и варится).

Итак, шесть шляп – шесть разных способов мышления: *белая* отвечает за факты и цифры, *красная* – за эмоциональное мышление, *черная* – за критическое, *желтая* – за оптимистическое, *зеленая* – за творчество, *синяя* – за управление мышлением. Надо помнить, что *взвешенное мышление* основывается на осознанном, волевом направлении потока своих мыслей в нужное русло – на решение тех или иных конкретных задач. Согласно автору, надеть шляпу – дать форму мыслям, высказать отношение к фактам и событиям, к конкретной ситуации, найти плюсы и минусы – это *карта плюмин*. Итак, шляпы и их цвет.

Белая думающая шляпа – объективная, белая как снег. Нейтральная позиция, опирающаяся на голые факты и холодные цифры, требует привлечения конкретной выверенной информации. Вопросы задает, четко их формулируя, конкретные о конкретном. Для решения проблемы необходимо добывать дополнительную информацию и данные, помогающие ее решить.

Красная думающая шляпа – интуитивная, океан эмоций и страстей, простор предчувствий и впечатлений. Долой поиски причины и следствия! Долой беспристрастность и объективность факта! Доказательств не требуется! Красный цвет символизирует гнев, ярость и внутреннее напряжение. В красной шляпе отдают себя во власть эмоций (страх, всевозможные опасения, радость, разочарование и т. д.). В основе мышления лежит интуиция, рассуждая, человек ярко выражает эмоции в противовес логическим рассуждениям. Задает эмоционально окрашенные вопросы, спрашивает «с чувством». Выражает чувства открыто, не испытывая страха перед экспертами, судьями и их критикой.

Черная думающая шляпа – негативная, скептическая, осуждающая, критикующая. Вопросы задает негативного

характера, устрашает. Черный цвет – мрачный, зловещий, недобрый. Предупреждает ошибки, возможные риски, иногда не убивает творческие идеи, даже видит их ценность, при этом сомневается. Тестирует идеи, оценивает сильные и слабые стороны, поэтому и вопросы направлены на их выявление, вечно – в позе решительного отрицания. «Ничего у нас не получится. И не должно получиться!» Критический настрой – во всем и навсегда. Бродячий символ пессимизма.

Желтая думающая шляпа – конструктивная. Желтый цвет – солнечный, жизнеутверждающий, шляпа полна оптимизма, вселяет надежду, несет позитивное мышление. Вопросы задает в пользу конструктивных идей, предлагает эффективные пути их осуществления. Настроена на достижение прогресса, убеждает в необходимости роста и развития, уверена, что ошибки можно предвидеть и избежать их. При построении рассуждений предлагает новые идеи, инновационные подходы, верит в их реальность. Желтая, как солнце, является источником позитивных ожиданий: здравствуем, несмотря ни на что! Неистребимый оптимизм, средоточие благополучия, конструктивный склад ума.

Зеленая думающая шляпа – творческая. Символизирует креативное начало и расцвет новых идей. Зеленый – это цвет свежей листвы, изобилия и плодородия. Свободная от стереотипов, шаблонов, мобильная в поиске путей, предлагает альтернативные решения, вплоть до «странных». Творческое и латеральное мышление, источник рождения и целенаправленный поиск новых идей, понятий и представлений. Больше разных точек зрения, новых и необычных.

Синяя думающая шляпа – рассудочная. Связана с организацией и управлением мыслительным процессом, а также с применением шляп других расцветок. Синий цвет холодный, это цвет неба и океана. Отстраненность от эмоций, четко формулирует проблему и реалистически оценивает возможности, дисциплинирует мышление, председательствуя, координирует идеи, контролирует ход дискуссии. Дает инструкции, структурирует образ мыслей, осуществляет контроль.

## «Крейцерова соната» и «Послесловие» Л. Н. Толстого: обсуждаем в технологии «шести шляп»

**Предисловие.** Понимая, что можем вызвать резкую критику, непринятие (в духе красной или черной шляпы) – великий писатель, знаковое произведение и «какие-то шляпы», – все же предлагаем студентам попытаться мыслить взвешенно. В правомерности нашего дидактического подхода убеждает созвучная метафора Льва Николаевича, определившего отношения мужчин и женщин как «пучину заблуждений». «Пучина заблуждений», полагаем мы, в реалиях жизни и в мышлении. Пучина разрушает, как спастись?

Традиционное общество имеет мужское превосходство, мужской взгляд на семейные отношения, вопросы брака, измены, развода. Существует мнение о разнице любви мужчины и женщины. «У мужчины на первом плане – любовь материальная (т. е. физическая); у женщины на первом плане – идеализация, поэзия любви, ласковость, а потом уже пробуждение половое» (С. А. Толстая).

**Введение** начинаем с эпиграфа к повести, в тексте которого угадывается мышление в духе «шести шляп»:

А я говорю вам, что всякий, кто  
смотрит на женщину с вожделением, уже  
прелюбодействовал с нею в сердце своем.

*Матфея V, 28*

Говорят ему ученики его: если такова  
обязанность человека к жене, то лучше не жениться.  
Он же сказал им: не все вмещают слово сие:  
но кому дано.

Ибо есть скопцы, которые из чрева  
матерного родились так, и есть скопцы,  
которые сделали себя сами скопцами для  
царства небесного. Кто может вместить, да вместит.

*Матфея XIX, 10, 11, 12*

Мы живем в динамично меняющемся мире, проблемы нарастают, одна из которых – гендерная, пронизанная ценностями свободы и любви, брака. В поиске путей спасения от разрушения обратимся к великому христианскому этику Л. Н. Толстому.

Его прозрения опередили десятилетия, новым поколениям открывается величие его философского и художественного творчества, связанного с нравственностью человека. Среди выпускников школ, студентов университета немного тех, кто читал «Крейцерову сонату», в то же время Толстой велик в утверждении, что проблема отношений между полами – один из «самых жгучих, общих и производящих наибольшие бедствия вопросов». Так случилось – «пловцы удалились от берега, и руководством им должны и могут служить только светила и компас, показывающий направление. А то и другое дано нам» [24, с. 210]. Читая Толстого, подумаем, как «спастись».

«Крейцера соната» в восьмой, еще незавершенной редакции (1891) быстро распространилась, ее переписывали от руки, размножали на литографах и гектографах. Она «всех подняла, задела за живое» (Т. А. Кузминская), «самые важные политические события редко завладевали всеми с такой силой и полнотой» (А. А. Толстая). Цензура запретила печатать. Это было время распространения идей феминизма, выступления суфражисток за свои права («сами себе дали свободу, а женщину хотите в терему держать. Сами небось себе все позволяете»), и вопрос о разводе все больше занимал общественное мнение. Острота фабулы и трагизм развязки вокруг «женского вопроса» и драматизма брака вызвали читательский интерес, Толстому писали и просили разъяснить мысли автора «в простых и ясных словах». И Толстой отозвался «Послесловием» [24].

С полной уверенностью можно утверждать, что в текстах Толстого все важно для современного читателя, живущего в значительно изменившихся жизненных реалиях. Женщины, во всяком случае, европейского образа, «бегущие за мужчинами», уже отвоевали, кроме политических прав, еще право на развод, аборт, свободу половых отношений, добрачные связи. Разнузданная пропаганда секса, широкое распространение порнографии в СМИ, кино, на видео, телеэкране, в Интернете, литературе, музыке, живописи. Целомудрие и воздержание высмеиваются, негласно поощряются ранние половые отношения. Отсюда рост инфекций, передаваемых половым путем, ухудшение общего здоровья молодежи, женщин и мужчин, нарастание количества хронических болезней,

рост психологической и социальной агрессивности, числа суицидов, рост числа абортот, количество детей-отказников, сирот при живых родителях. Последствия подобных «достижений» Толстой предугадал в общих чертах.

**Диалог в аудитории** строится на текстах повести и «Послеловия». Ниже приведены фрагменты выступлений студентов, цитаты, озвученные ими, в которых нетрудно угадать тип мышления. Это монологи «шляпа», в аудитории же это был диалог.

**Зеленая шляпа.** «Крейцера соната» своевременно и остро поставила эти жизненно важные вопросы и по-толстовски ответила, чем и объясняется неослабевающий интерес к повести. В вагоне поезда идет оживленный разговор об отношениях между мужчинами и женщинами, о браке и любви, о супружеской верности. Как уж здесь не вспомнить старину, «Домострой живой», с его «диким понятием о женщине и браке». Курящая дама в полумужском пальто, «желая уязвить» собеседника, старалась быть убедительной: «Ведь это только животных можно спаривать, как хозяин хочет, а люди имеют свои склонности, привязанности» [23, с. 126]; «Брак без любви не есть брак... только любовь освящает брак и... брак истинный только тот, который освящает любовь» [Там же, с. 128].

Однако собеседники затрудняются определить, что такое любовь: то «чувство, которое называется любовью и которое дается не на месяцы и годы, а на всю жизнь?» Или...?

В горячем споре собеседники разделяют «плотскую любовь» и основанную на «единстве идеалов», «духовном сродстве». Тогда «незачем спать вместе (простите за грубость). А то вследствие единства идеалов люди ложатся спать вместе» [23, с. 128]. В этом-то «главная мерзость», рассуждает герой повести. «Разврат ведь не в чем-нибудь физическом, ведь никакое безобразие физическое не разврат; а разврат, истинный разврат именно в освобождении себя от нравственных отношений к женщине, с которой входишь в физическое общение» [Там же, с. 133]. В этой «пучине заблуждения» «все наыворот, все наыворот!».

И тогда, и сейчас во многом (если не во всем) женщина равноправна как в браке, так и в любых личных отношениях с мужчиной. Реальное равноправие полов не существует и не может

существовать в обществе, которое допускает отношение к женщине как к пассивному объекту удовлетворения инстинктов мужчин. «Не в том отсутствие прав женщины, что она не может вотировать или быть судьей – заниматься этими делами не составляет никаких прав, а в том, чтобы в половом общении быть равной мужчине, иметь право пользоваться мужчиной и воздерживаться от него по своему желанию, по своему желанию избирать мужчину, а не быть избираемой. Теперь же женщина лишена тех прав, что имеет мужчина» [23, с. 142].

Толстой разъясняет свою позицию по поводу половых отношений: правительства вместо заботы о «нравственном благосостоянии своих граждан учреждают разврат, т. е. регулируют целое сословие женщин, долженствующих погибать телесно и душевно для удовлетворения мнимых потребностей мужчин, а холостые люди с совершенно спокойной совестью предаются разврату» [24, с. 197]. Толстой считает это безнравственным и сравнивает с тем, как если бы «для здоровья одних людей нужно было пить кровь других» [Там же, с. 198]. Вывод его таков: «...понимать, что вступление в такое половое общение, при котором люди или освобождают себя от возможных последствий его – детей, или сваливают всю тяжесть этих последствий на женщину, или предупреждают возможность рождения детей, – что такое половое общение есть преступление самого простого требования нравственности, есть подлость, и что потому холостым людям, не желающим жить подло, надо не делать этого... не допускать в мыслях своих возможности общения с чужими женщинами, так же как всякий человек не допускает такой возможности между собой и матерью, сестрами, родными, женами друзей» [Там же].

**Белая шляпа.** Мы живем в обществе с традиционно мужским взглядом, который не претерпел изменений со временем: «В женщине первое дело страх должен быть»; «Как была она, Ева, женщина, из ребра мужнина сотворена, так и останется до скончания века». Уже подразумевается первородное превосходство над женщиной: «Сами себе свободу дали, а женщину хотите в терему держать. Сами небось себе все позволяете»; «От мужчины в доме ничего не прибудет, а женщина – женоутлый сосуд». Женская измена? «Этого не полагается, за этим смотреть надо». Мужская из-

мена? «Эта статья особая». В обществе существует определенная социальная модель гендерных ролей. И эта модель с ее двойной моралью неизбежно ведет к разрушению семьи. «Женщина – человек, и имеет чувства, как и мужчина. Ну что же ей делать, если она не любит мужа?» – «Не любит! Небось полюбит!»

– «А как жена изменит мужу, тогда как?» – «Этого не полагается, за этим смотреть надо. У кого бывает, а у нас не бывает». – «Не верь лошади в поле, а жене в доме».

Дальше «белая шляпа» рассуждает, ссылаясь на В. В. Зеньковского<sup>4</sup>. В отличие от животного, человек «недоделан» природой (или Богом), он – «спецпроект», получивший свободу, он – «открытая возможность, и не только в половом отношении, половой энергии, но и в энергии пола». Именно здесь встает со всей остротой гендерная проблематика, один из аспектов которой необычайно важен для человека и человечества – мать известна, отец неизвестен (*mater certa, pater incertus*). Чтобы стал известен, возник запрет свободных половых отношений как моральная и нравственная норма. Так человеческая цивилизация привела к мужскому доминированию, к явному и неявному мужскому главенству, превосходству (формальному и неформальному). Отсюда строгость по отношению к женщине, культ невинности, девственности, запреты на добрачные связи, внебрачных детей, аборт, развод, повторный брак. Здесь таится обман: «Муж и жена только обманывают людей, что они в единобрачии, а живут в многоженстве и многомужестве... желают разойтись и все-таки живут, тогда это выходит тот страшный ад, от которого спиваются, стреляются, убивают и отравляют себя и друг друга...» [23, с. 131].

Персонажи повести ищут объяснение этому и находят его. Например, в том, что «женят таких, которые не любят друг друга, а потом удивляются, что не согласно живут». Или от того, что женщины «уж очень образованны стали». Но кто возьмется объяснить «связь между образованием и несогласием в супружестве»? Или – все дело в «джерси, локонах и нашлапках». В повести:

«Пройдите в каждом большом городе по магазинам. Миллионы тут, не оценишь положенных туда трудов людей... Вся роскошь

---

<sup>4</sup> Зеньковский В. В. На пороге зрелости. Беседы с юношеством о вопросах пола. М., 1991.



жизни требуется и поддерживается женщинами. Считите все фабрики. Огромная доля их работает бесполезные украшения, экипажи, мебели, игрушки на женщин. Миллионы людей, поколения рабов гибнут в этом каторжном труде на фабриках только для прихоти женщин. Женщины, как царицы, в плену рабства и тяжелого труда держат 0,9 рода человеческого. А все оттого, что их унизили, лишили их равных прав с мужчинами. И вот они мстят действием на нашу чувственность, уловлением нас в свои сети. Да, все от этого. Женщины устроили из себя такое орудие воздействия на чувственность, что мужчина не может спокойно обращаться с женщиной. Как только мужчина подошел к женщине, так и подпал под ее дурман и ошалел... я прямо вижу нечто опасное и противозаконное, и хочется крикнуть полицейского, звать защиту против опасности, потребовать того, чтобы убрали, устранили опасный предмет».

А дальше персонаж повести говорит еще ярче: «Ведь это все равно, что расставить по гуляньям, по дорожкам всякие капканы, — хуже! Отчего азартная игра запрещена, а женщины в проституточных, вызывающих чувственность нарядах не запрещены? Они опаснее в тысячу раз!» [23, с. 142–143].

«Белая шляпа» резюмирует: Л. Н. Толстой почувствовал и описал начавшуюся трансформацию отношений между мужчинами и женщинами. То, что происходит в настоящее время, подтвердило его тревогу о «пучине заблуждений», но в его повести можно найти верные ориентиры, каждый это сделает сам и для себя. Это выбор, за который надо отвечать перед предками и потомками.

**Красная шляпа.** Поведение женщин с точки зрения мужчины подлежит осуждению. Вызывающие наряды, обольщение, флирт — это грех! Женщины становятся развратны ради того, чтобы заполучить мужчину в свои сети. И таким поведением развращают мужчин. Таким образом, поведение мужчин оказывается в прямой зависимости от поведения женщины. «Отчего азартная игра запрещена, а женщины в проституточных, вызывающих чувственность нарядах не запрещены? Они опаснее в тысячу раз!»

Женщина — опасна! Особенно красивая женщина! Она несет угрозу самому существованию мужчины! Она обладает невероятной властью женщины над мужчиной! Речь идет не только о чув-

ственной и сексуальной власти, но и власти экономической. «Это самое, то, что я хочу сказать вам, это-то и объясняет то необыкновенное явление, что, с одной стороны, совершенно справедливо то, что женщина доведена до самой низкой степени унижения, с другой стороны – что она властвует».

Толстой требователен: чтобы «и после женитьбы не смотрели на влюбление и связанную с ним плотскую любовь как на поэтически возвышенное состояние... а как на унижительное для человека животное состояние, и чтобы нарушение обещания верности, даваемого в браке, казнилось бы общественным мнением по крайней мере так же, как казнятся им нарушение денежных обязательств и торговые обманы...» [24, с. 198–199].

**Черная шляпа.** Истоки гендера находятся в биологической сущности человека, он сексуально активнее животного. В «Крейцеровой сонате» немало сравнений человека с животным. Персонаж повести Позднышев, убивший жену из ревности, часто употребляет слова – свинство, свинячий, свиное, свинья связь. Это антропологический аспект проблемы: «Мужчина и женщина сотворены так, как животное, так что после плотской любви начинается беременность, потом кормление, такие состояния, при которых для женщины, так же как и для ее ребенка, плотская любовь вредна, – рассуждает герой. – Женщин и мужчин равное число... И не нужно большой мудрости, чтобы сделать из этого тот вывод, который делают животные, то есть воздержание» [23, с. 151].

Общество, в котором мы живем, – аморально. Взгляд на то, что считается нормальным или ненормальным, приводит к формированию искаженного унижительного отношения к женщине со стороны мужчины. Несмотря на то, что женщины – жертвы общественных традиций, они все равно по своей сути преступницы. В том смысле, что на них лежит непосредственная ответственность за существующее общественное устройство. Главными виновницами являются сами женщины, а точнее матери, которые воспитывают своих дочерей как своего рода приманку, возбуждающую чувственные желания мужчин. «Тело ее есть средство наслаждения. И она знает это». Поэтому всех женщин, даже самых высоких социальных кругов, можно приравнять к проституткам, единственная цель которых состоит в том, чтобы разбудить в мужчине

сладострастие и таким способом привязать его к себе. Разница лишь в том, говорит герой Толстого, что «проститутки на короткие сроки – обыкновенно презираемы, проститутки на долгие – уважаемы...».

А истоки враждебного отношения к женщине таятся в ранней юности. Позднышев, анализируя свою жизнь уже после убийства жены, в вагоне поезда, вспоминает, «как и когда началось». Еще в пятнадцать лет, в гимназии, еще не зная женщины, но «как все несчастные дети» уже не был невинным мальчиком – «женщина, как сладкое нечто, женщина, всякая женщина, нагота женщины уже мучила меня. Уединения мои были нечистые. Я мучался, как мучаются 0,99 наших мальчиков. Я ужасался, я страдал, я молился и падал. Я уже был развращен в воображении и в действительности, но последний шаг еще не был мною сделан. Я погибал один, но еще не налагал руки на другое человеческое существо» [23, с. 134]. Но вот «добрый малый, то есть самый большой негодяй, выучивший нас и пить и в карты играть, уговорил после попойки ехать туда», где «пятнадцатилетний мальчишка осквернил себя самого и содействовал осквернению женщины», не понимая того, что делал. Ни от кого из старших не слышал, что это дурно. «Правда, есть это в заповеди, но заповеди ведь нужны только на то, чтобы отвечать на экзамене батюшке, да и то не очень нужны, далеко не так, как заповедь об употреблении *ut* в условных предложениях» [Там же]. Наоборот, слышал от старших, которых уважал, что это хорошо для здоровья, от товарищей слышал, что в этом есть некоторая заслуга, «молодечество». Герой убежден, что соблазнила никакая не женщина: «...окружающая меня среда видела в том, что было мое падение, одни – самое законное и полезное для здоровья отправление, другие – самую естественную и не только простительную, но даже невинную забаву для молодого человека».

«Черная шляпа» резюмирует, используя эпиграф: «А я говорю вам, что всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с нею в сердце своем» (Матфея V, 28).

**Желтая шляпа.** «Можно не принимать учения Христа, того учения, которым проникнута вся наша жизнь и на котором основана вся наша нравственность, но, принимая это учение, нельзя не признавать того, что оно указывает идеал полного целомудрия», –

писал Толстой [23, с. 206]. Он считал, что необходимо изменить взгляд на плотскую любовь, и связывал это с воспитанием в семье, изменением общественного мнения. Писатель озабочен тем, что «рождение детей потеряло свой смысл», которое является целью и оправданием супружеских отношений, и что «стало распространяться употребление средств, лишаящих женщину возможности деторождения» [Там же, с. 199]. Полагает, что это «весьма близкое к самому противному человеческой совести действию – убийству». Ценен взгляд Толстого на воздержание своей связью с понятием человеческого достоинства безбрачных и состоящих в браке.

Дети, которые «помеха для наслаждения», или несчастная случайность, или «своего рода наслаждение», все они воспитываются не в представлениях, которые им предстоит осуществить как «разумным и любящим существам», а как «дети животных». Л. Н. Толстой как христианский этик и педагог критически относится к бытующим целям воспитания детей – вместо того, «чтобы приготовить их к достойной человека деятельности», думают, «как можно лучше напитать, увеличить их рост, сделать их чистыми, белыми, сытыми, красивыми. И в изнеженных детях, как и во всяких перекормленных животных, неестественно рано появляется непреодолимая чувственность, составляющая причину страшных мучений этих детей в отроческом возрасте. Наряды, чтения, зрелища, музыка, танцы, сладкая пища, вся обстановка жизни, от картинок на коробках до романов, повестей и поэм, еще более разжигают эту чувственность, и вследствие этого самые ужасные половые пороки и болезни делаются обычными условиями выращивания детей обоего пола и часто остаются и в зрелом возрасте» [24, с. 200].

«Желтая шляпа» резюмирует: философ и педагог Л. Н. Толстой называл «два критериума» педагогики – свободу и опыт ребенка, полагая, что воспитание без насилия позволит своевременно решать нравственные вопросы, ориентируясь на чувство стыда и совесть («как бы громко ни кричали страсти, тихий голос совести...»).

**Синяя шляпа.** Между мужчиной и женщиной существует глубокое внутреннее противоречие во взглядах на вопрос о взаимоотношении полов. «Женщины, особенно прошедшие мужскую школу, очень хорошо знают, что разговоры о высоких предметах – раз-

говорами, а что нужно мужчине тело и все то, что выставляет его в самом заманчивом свете». Тогда как «девушка неиспорченная, – говорит персонаж “Крейцеровой сонаты”, – всегда ненавидит это» (имеются в виду сексуальные отношения мужчины и женщины).

Противоречивость мужского отношения к женщине неустраима? С одной стороны, превозносится высоконравственный образ женщины как жены или матери. Девушки в их функции потенциальных жен в существующей общественной модели рассматриваются как воплощение чистоты, как носительницы надежд и избавительницы от заблуждений. С другой стороны, общество допускает отношение к женщине как к пассивному объекту удовлетворения потребностей мужчин. Любая женщина для мужчины или жена/мать, или блудница.

Неудовлетворенность семейной жизнью неизбежна. Происходит это из-за того, что семья создается по ложным основаниям, в результате чего часто сходятся чужие, неприятные друг другу люди. «Влюбленность истощилась удовлетворением чувственности, и остались мы друг против друга в нашем действительном отношении, то есть два совершенно чуждые друг другу эгоиста, желающие получить себе как можно больше удовольствия один через другого», – говорит Позднышев.

Что касается современной жизни, то она усиливает заботу Толстого. Читая «Крейцерову сонату», мы глубже понимаем современные гендерные проблемы и сопутствующие им понятия «сексизм» (связано с идеологией и практикой мужского превосходства, признания неравенства полов); «гендерные роли» («какой/какая есть», «какой/каким быть», «как надо» вести себя представителям разных полов); «гендерная чувствительность» (способность воспринимать, осознавать и моделировать воздействие вербальных и невербальных средств, умение пользоваться методами и формами, способствующими развитию гендерной идентичности девочек и мальчиков, девушек и юношей, женщин и мужчин, и адекватно реагировать на проявления дискриминации по признаку пола). Много из этого набора сложилось на протяжении веков, поддерживалось и продолжает поддерживаться законами, моралью, обычаями, культурными традициями, разделением сфер жизнедеятельности, т. е. традициями.

Есть в повести настораживающая мысль – супруги «дошли до того, что уже не разногласие производило враждебность, но враждебность производила разногласие: что бы она ни сказала, я уж вперед был не согласен, и точно так же и она». В этом соль вопроса – враждебно настроенный к женщине вообще и к жене в частности, Позднышев, мужчина с большим воображением, издающий звуки «как бы прерванного смеха или рыдания», близок к суициду и полон решимости убить жену.

Правомерен вопрос: Не эта ли совокупность проблем порождает враждебность, вызывает раздражение? Должно ли все традиционное оставаться неизменным (если бы это даже стало возможным) или должно быть пересмотрено? Так поставленная Л. Н. Толстым более 100 лет назад проблема женского и мужского гендера как нравственная задача человечества ждет своего решения, но уже в значительно изменившихся жизненных реалиях. И если «чистый юноша, девушка» или «юноша и девушка, падшие соблазном», если люди «не осилили борьбы и пали», если мужчина и женщина, живущие в браке, зададутся вопросами: как жить? что делать? – то в повести Толстого, как и в других его художественных произведениях, найдут ответы. А именно – иметь нравственный идеал и стремиться его осуществить. Если раньше «плавающему недалеко от берега» говорили: «держишься того возвышения, мыса, башни» – и он тому следовал, то в настоящее время надежные ориентиры человек должен выработать сам. Теперь «пловцы удалились от берега, и руководством им должны и могут служить только светила и компас, показывающий направление. А то и другое дано нам» [24, с. 210].

«Синяя шляпа» резюмирует, обращаясь к эпиграфу: «Говорят ему ученики его: если такова обязанность человека к жене, то лучше не жениться. Он же сказал им: не все вмещают слово сие: но кому дано».

## **Заключение**

Преподаватель, завершая диалог «шести шляп», говорит о том, что в отличие от времени Толстого сейчас всюду говорят и пишут, дразнят, возбуждают и провоцируют, открыто или двусмысленно, на безнравственные отношения между полами с ранних лет.

Много ли тех, кто способен компетентно помочь молодым и взрослым разобраться в этой проблеме, найти достойные способы поведения? Здесь опасно и легкомысленное, небрежное отношение к проблеме, и ее игнорирование, замалчивание или непризнание сложности, важности для жизни каждого человека и общества в целом. Поэтому необходимо понимание того, что вопросы и ответы не должны тонуть в «пучине заблуждения», обусловленного нравственностью (или безнравственностью) воспитания. Читаем, еще не раз читаем «Крейцерову сонату», «Послесловие» и думаем, думаем...

## 6. Кейс-технология в высшей школе

Все от жизни и для жизни.

*Джон Дьюи*

**Введение.** Начинаем небольшим экскурсом в дидактику – из истории развития кейс-технологии (англ. case – случай, ситуация). Возникла в бизнес-школе Гарвардского университета в 1870 г., но первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 г. И сейчас Гарвард остается лидером по использованию кейсов в обучении – до 30–40–50 % (и даже 90 % учебного времени). Студенты за годы обучения решают до 700 кейсов (бизнес, юридическая, медицинская, языковая практика и т. д.). К середине XX в. сложился алгоритм Case Study и стал широко использоваться при изучении различных дисциплин.

Философией данной технологии является прагматизм, мысль Д. Дьюи (1859–1920), философа и педагога, мы взяли в качестве эпиграфа к описанию данной дидактической технологии. Кейс-технология – это дидактическая технология, ориентированная на поиск оптимального решения с помощью анализа конкретных жизненных ситуаций (метод активного проблемно-ситуационного

анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач, решения «кейсов»).

**Цель использования в высшей школе** – способствовать овладению общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями на основе развития мотивации учения путем решения жизненно важных проблем, стимулирования использования имеющихся знаний и освоения новых<sup>5</sup>.

### **Задачи:**

- овладение умениями сбора, обработки и анализа информации, характеризующей конкретные ситуации;
- приобретение опыта при решении проблемных задач;
- выявление и отбор проблем;
- осмысление ситуации, ее деталей;
- анализ и синтез информации;
- выдвижение гипотез, поиск аргументов, оценка альтернатив;
- формулирование заключения;
- принятие решения;
- развитие умения слушать других, стремление понять и оценить;
- вывод об оптимальном решении.

Остановимся подробнее на сущности такой дидактики в высшей школе. Кейс предполагает наличие совокупности взаимосвязанных фактов, событий, явлений, проблем, характеризующих жизненные проблемы, требующих конкретных ответственных решений. Речь идет о применении теории на практике при анализе имевших когда-то место конкретных ситуаций или реальных событий. Их анализ происходит индивидуально или совместными усилиями в небольших группах, чтобы выработать практическое решение и его презентовать. Важная роль отводится рефлексии по поводу принятых решений и роли каждого участника. Ситуации предполагаются разного вида: ситуация-проблема (поиск причин возникновения, формулирование проблемы, ее решение);

---

<sup>5</sup> Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса [Электронный ресурс]. URL: [http:// www/ hr-training.net/statya/mihajlova\\_1.shtml](http://www/hr-training.net/statya/mihajlova_1.shtml) (дата обращения: 12.03.2015).

Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.lan.krasu.ru/ stud-ies/authors/smoljaninova/CASE-STUDY/articles/Didacti](http://www.lan.krasu.ru/stud-ies/authors/smoljaninova/CASE-STUDY/articles/Didacti) (дата обращения: 11.03.2015).



ситуация-оценка (дается оценка принятым решениям); ситуация-иллюстрация (примеры решенных жизненных проблем); ситуация-упражнение (решение проблем по аналогии) и др.

**Результаты использования кейсов** состоят в развитии аналитических умений (находить общее и особенное, выделять существенное, классифицировать, добывать недостающую информацию, мыслить ясно и логично); практических умений (использование теории, принципов, методов); креативных умений (генерация идей, поиск альтернативных решений, авторский подход); коммуникативных умений (слушать других, убеждать оппонентов, находить единомышленников, делать взвешенные выводы); социальных умений (оценка поведения других, поиск компромисса, консенсуса, умение контролировать себя); саморефлексии (анализ согласия и несогласия с другими, умение владеть собой, убеждать, позиционировать себя, владение вербальными и невербальными средствами).

**Этапы конструирования кейса:** определить цель создания; отобрать тематическое содержание; поиск источников информации (по ключевым словам); анализ литературы, публикаций, статистики; сбор информации и подготовка первого варианта представления материалов в кейсе (макет, презентация – видео, печатная); обсуждение с привлечением аудитории и получение экспертной оценки перед апробацией (внести необходимые изменения); подготовить методические рекомендации по использованию кейсов; разработать задания для студентов, возможные вопросы для дискуссии и презентации.

## Вопросы и задания

1. Какова взаимосвязь изменений в современном вузовском образовании и использования кейс-технологии?

2. В чем специфика данной технологии, каковы учебные и образовательные возможности ее использования?

3. Охарактеризуйте структуру кейса и основные этапы его разработки.

4. В чем, на ваш взгляд, особенности учебных и образовательных возможностей разных типов кейсов?

5. Какие профессиональные компетенции необходимы преподавателю для использования этой технологии в практике?

6. Какие возможности использования кейса вместе с другими инновационными технологиями вы видите?

7. Разработайте ваш вариант учебного занятия с использованием кейс-технологии.

### **Кейс «Патриотизм – это духовная сила? Рабское подчинение?»**

**Цель:** актуализировать проблему воспитания патриотизма в современном пространстве-времени (хронотопе).

**Задача:** выявить особенности воспитания патриотизма в настоящее время.

Предлагается работа в малых группах, задания по выбору, однако рекомендуется всем начать с осмысления различных высказываний известных людей о патриотизме.

*А. С. Пушкин:* «Я, конечно, презираю отечество мое с головы до ног – но мне досадно, если иностранец разделяет со мною это чувство».

*М. Ю. Лермонтов:* «Люблю Отчизну я, но странною любовью...».

*Л. Н. Толстой:* «Патриотизм в самом простом, ясном и несомненном значении своем есть не что иное для правителей, как орудие для достижения властолюбивых и корыстных целей, а для управляемых – отречение от человеческого достоинства, разума, совести и рабское подчинение себя тем, кто во власти. Так он и проповедуется везде, где проповедуется патриотизм».

*К. Д. Ушинский:* «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству».

*И. Северянин:* «Бывают дни, я ненавижу свою Отчизну, мать свою. Бывают дни, ее нет ближе, всем существом ее пою...»

*М. А. Шолохов:* «Это святая обязанность – любить страну, которая вспоила и вскормила нас, как родная мать».

*К. Симонов:* «Нас пули с тобою пока еще милуют / Но, трижды поверив, что жизнь уже вся / Я все-таки горд был за самую милую / За горькую землю, где я родился / За то, что на ней умереть мне завещано / Что русская мать нас на свет родила / Что, в бой провожая нас, русская женщина / По-русски три раза меня обняла».

**Введение.** Вступая «в сферу смыслов... только через ворота хронотопа» (М. М. Бахтин), рассмотрим динамику ценности патриотизма на протяжении истории России. Это была духовно-нравственная основа нации и государства, укоренившееся свойство ментальности народа. Поколения жили приходящими лозунгами: «За царя и Отечество», «Прежде думай о Родине, а потом о себе», поэтическими призывами В. В. Маяковского «Я себя под Лениным чищу, чтобы плыть в революцию дальше», «Я русский бы выучил только за то, что им разговаривал Ленин», «Делать жизнь с кого? – С товарища Дзержинского». В Великую Отечественную войну – «За Родину, за Сталина!». В настоящее время аксиология патриотизма трансформируется от императивной к нравственно ориентирующей этике.

Скажем о понятии «патриотизм», которое разными авторами определяется по-разному. Предлагаем обратиться к словарному определению: это «любовь к отечеству, вытекающая из сознания солидарности интересов граждан данного государства или членов данной нации» [3, с. 434].

Патриотизм рассматривается как свойство личности, с которым не рождаются, оно воспитывается в семье и обществе, в образовании, приобретается в качестве важнейшей ценности личности и общества. Соотносим с понятиями «гражданин», «гражданское общество», «гражданское воспитание», которые более позднего происхождения, особенно в нашей стране, крепостнической на протяжении веков с безраздельным господством самодержавия, а потом тоталитарного режима. О свободе и демократии мечтали, хотели осуществить, призывали, за что расплачивались даже жизнями. В настоящее время «уроки истории» и сама жизнь позволяют каждому определиться с выбором своей гражданской и патриотической позиции.

## Обсуждение

Для более детального обсуждения проблемы предлагаются следующие задания (по выбору студентов):

1. Привести примеры патриотизма, любви к Отечеству выдающихся и простых людей. Есть у вас любимые и почитаемые патриоты? Кто они?

2. Интерпретировать материалы социологического исследования, проведенного среди молодежи (М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги, 2010), где на вопрос «Кто ощущает себя патриотом?» были получены следующие результаты: в полной мере – 32,7 %, не в полной мере – 41,7 %, не ощущают себя патриотами – 17,1 %, затруднились с ответом – 8,5 %. Итого 25 % – негативная или близкая к ней позиция. Авторы исследования установили корреляцию чувств социального дискомфорта и патриотизма [9].

3. Рассмотреть и интерпретировать результаты пилотного исследования студентов университета, 4–5 курсы, 56 человек, в основу которого положено понятие «долг», непосредственно связанное с понятием «патриотизм». Это нравственная категория, высоко ценящаяся в прошлом дореволюционном и советском воспитании (студенты признают, что она почти ушла из современной жизни и воспитания). В результате ранжирования выяснилось: первое место не отдано ни одному из выделенных студентами; второе занимает семья; третье – долг перед собой; четвертое – перед наставниками (в их числе учителя), а также «перед теми, за кого в ответе», включая животных; пятое – собственная совесть и Родина; шестое – «будущность предков»; седьмое – природа [12].

4. Сравнить приведенные выше результаты с полученными Е. В. Кулешовой (исследование проведено среди студентов 2 курса Поволжской государственной социально-гуманитарной академии – ПГСГА, г. Самара, 76 чел.). Автор установила следующее: долг перед родителями, семьей, мамой (47 %); перед Родиной, обществом, государством (21 %); в будущем перед собственными детьми (13 %); перед друзьями (10 %); перед самим собой (7 %); перед преподавателями, которые тебя учили (2 %) [15].

5. Выяснить причины трансформации индивидуального и массового сознания, ориентированного/не ориентированного на патриотизм, долг перед Родиной. Патриотизм как ценность личности

и общества уступил место материальным, потребительским ценностям? Для ответа на поставленный вопрос используйте следующие факты.

Социокультурная динамика нулевых годов за короткий исторический период времени согласно данным Левада-центра (2011) привела к таким фактам. На вопрос о том, кто был противником и союзником СССР в годы Второй мировой войны, затруднились ответить 15 и 13 % опрошенных соответственно, в 2004 г. – 18 и 24 %. Респонденты путали Великую Отечественную войну с Отечественной войной 1812 г., многие из школьников не смогли назвать имена полководцев и героев Великой Отечественной войны. Каждый десятый не смог назвать дату начала Великой Отечественной войны (10 % респондентов не вспомнили год, а 3 % не знали, участвовал ли в войне кто-нибудь из их родственников [18]).

Еще некоторые факты. На вопрос «Что значит быть патриотом России?» были получены такие ответы: «уважать и знать историю России» (68,6 %), «испытывать гордость за свою страну» (58,4 %), «уважительно относиться к участникам войны, людям пожилого возраста» (48,8 %), «испытывать чувство ответственности за происходящее в стране» (33,9 %), «быть готовым к самопожертвованию ради интересов страны» (28,5 %), «принимать участие в общественной политической жизни страны» (16 %), «не уклоняться от службы в армии» (12,4 %), «честно и добросовестно трудиться» (10,3 %). Но, как отмечали исследователи, в ответах была и растерянность: «Сейчас Родина и государство – слишком разные понятия, непонятно, за кого отдавать жизнь, и отдавать ли» [10, с. 110–111].

6. Глобализация как объективный и закономерный процесс влияет на динамику такой ценности, как патриотизм? А также на ускорение темпов социального и культурного развития, усиление кризисных явлений?

7. Все социальные слои общества затрагивает массированное навязывание новых ценностей, отказ от традиционных ценностей в условиях децентрализации, смешения культур, религий, образа жизни и норм поведения. Однако более всего это сказывается на молодежи, почему?

8. Русский философ Вл. С. Соловьев (1853–1900) писал о необходимости брать на себя ответственность за «будущность предков». В этой идее есть место патриотизму?

9. Современный философ Ю. Хабермас (род. в 1929 г.) выдвинул идею достижения общества «коммуникативной рациональности» через осознание человеком себя, принадлежащим мировому сообществу. В этой идее есть место патриотизму?

10. Говоря о патриотизме, акцентируют внимание на эмоциях и чувствах, несущих огромный заряд психической энергии, способной вызывать сильный отклик. Социокультурные трансформации на рубеже XX и XXI вв. привели в нашей стране к определенному забвению, даже молчаливому отказу от решения данной проблемы. Последствия не замедлили сказаться, патриотизм как ценность личности и общества уступил место иным ценностям. Устойчивость данной тенденции сохраняется. Почему?

11. Можно и нужно ли говорить о поиске нравственных регуляторов, способствующих становлению и развитию гражданского общества, ориентированного на воспитание патриотов, принятие общечеловеческих ценностей, среди которых патриотизм?

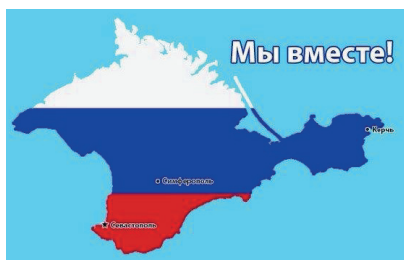
12. Вы согласны с утверждением, что в воспитании патриотических чувств, возникающих с детских лет, в современных условиях надо решительно отказаться от императивной этики, морализаторства, а утверждать необходимость осознанного выбора каждым самого себя в ситуации свободы? Как это делать?

Заканчивая обсуждение, подчеркиваем, что патриотизм как духовно-нравственная основа нации и государства является укоренившимся свойством ментальности в отличие от понятий «гражданин», «гражданское общество», «гражданское воспитание», которые в России возникли значительно позже, но становятся все актуальнее и коррелируют с понятием «патриотизм». Отказ от императивного призыва «патриотом быть обязан!» требует реализации нравственно ориентирующей этики, в основе которой лежит свобода выбора и ответственность за него. Тогда поиск истинного смысла жизни может привести к осознанному выбору ценностей, ориентированных на любовь к своей Родине и ощущение долга перед ней. Это реально в ситуации свободы, когда ценности сталкиваются не только во внешнем, но и во внутреннем, собственном экзистенциальном пространстве личности в любом возрасте.

В качестве **задания** предлагаем эссе (по выбору студентов):

1. Патриотизм – бездушный термин или живая эмоция?
2. «Формальные» и «народные» символы России.
3. Патриотизм и национализм.
4. Истинный и этатический патриотизм.

### Кейс «Мы вместе. Крым наш!»



16 марта 2014 г. прошел референдум о статусе Крыма. В референдуме приняли участие 83 % граждан Крыма, 97 % проголосовало за воссоединение Крыма с Россией.

Работе с материалами предложенного кейса предшествует небольшой опрос в аудитории

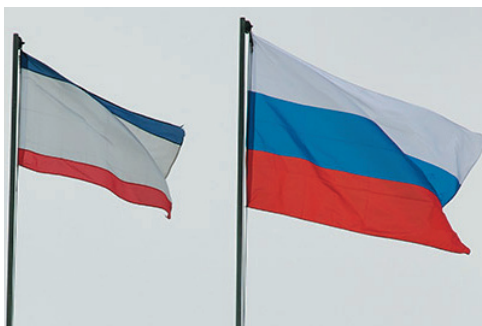
(определяется количество студентов):

1. Восторженно восприняли воссоединение Крыма с Россией.
2. Восприняли без особого восторга.
3. Восприняли с предполагаемыми опасениями для России.
4. Категорически против.

**Особенность данного кейса** как дидактической технологии состоит в том, что представленный материал достаточно информативен и убедителен, к тому же в определенной степени знаком студентам, поэтому кейс ориентирует на составление заданий самими студентами с последующим обсуждением.

**Название «Крым»** происходит от тюркского – вал, стена, ров.

Перекопский или Турецкий вал отделял Крым от материка, он был построен 2 тыс. лет назад. Его длина почти 8,5 км.







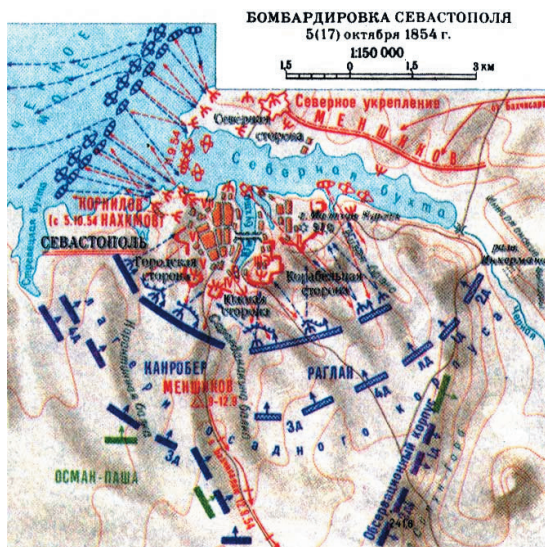
**Крещение князя Владимира в Херсонесе.** Херсонес Таврический был основан греками в VI в. до н. э. и просуществовал еще почти 2 тыс. лет. Руины Херсонеса расположены на территории Севастополя. В «Повести временных лет» о крещении князя Владимира сказано следующее: «Крестился же он в церкви святого Василия, а стоит церковь та в городе Корсуні посреди града, где собираются корсунцы на торг».

**Вхождение Крыма в состав России.** Из Манифеста Екатерины II 8 апреля 1783 г.: «Возвращая жителям тех мест силою сего нашего Императорского Манифеста таковую бытия их перемену, обещаем свято и непоколебимо за себя и преемников престола нашего содержать их наравне с природными началами подданными, охранять и защищать их лица, имущество, храмы и природную веру, коей свободно отправление со всеми законными обрядами пребудет неприкосновенно; и дозволить напоследок каждому из них состоянию все те прелести и преимущества, каковыми таковое в России пользуется...»

### **Оборона Севастополя 1854–1855 гг.**

Против России выступили Османская империя, Великобритания, Франция и Сардинское королевство. Русским войскам противостояла 60-тысячная англо-французская армия. Осада длилась





349 дней. За период осады неприятель обрушил на город 1 356 тыс. артиллерийских снарядов. Потери союзников составили 70 тыс., русской армии – 83,5 тыс. человек.

*Отрывок из письма Л. Н. Толстого – участника обороны Севастополя:* «Дух в войсках выше всякого описания. Во времена

древней Греции не было столько героизма. Корнилов, объезжая войска, вместо: “Здорово, ребята”, говорил: “Нужно умирать, ребята, умрете?” и войска отвечали: “Умрем, ваше превосходительство, ура!” И это был не эффект, а на лице каждого видно было, что не шутя, а взаправду, и уже 22 тысячи исполнили это обещание...»





**Оборона Севастополя 1941–1942 гг.** длилась 10 месяцев. Советские потери – более 200 тыс. человек, из них безвозвратные – около 157 тыс. Противник стянул под Севастополь 203 тыс. человек, 780 орудий, 450 танков, 600 самолетов. Советские силы составили 106 тыс. человек, 606 орудий, 38 танков, 109 самолетов.

**Крымская наступательная операция** 8 апреля – 12 мая 1944 г. осуществлялась силами 4-го Украинского фронта и Отдельной Приморской армии во взаимодействии с Черноморским флотом и Азовской флотилией. Советские войска насчитывали 30 стрелковых дивизий, 2 бригады морской пехоты, 2 укрепленных района (всего около 400 тыс. человек, около 6 тыс. орудий и минометов, 559 танков и самоходных орудий, 1 250 самолетов).

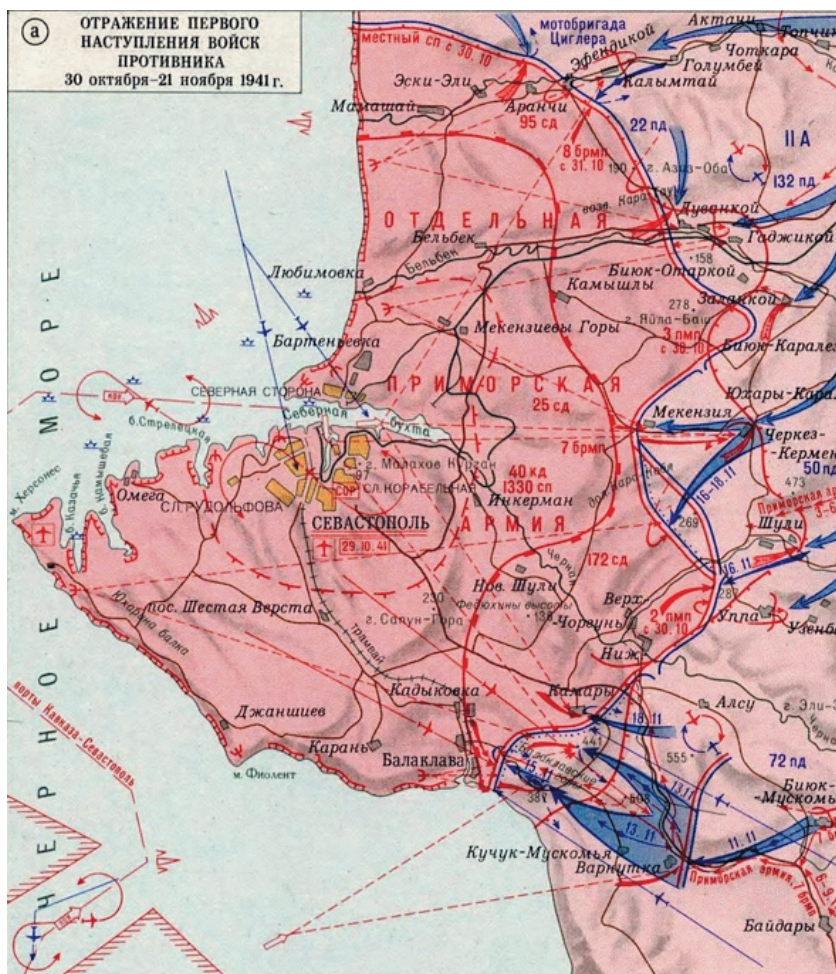


8 апреля войска 4-го Украинского фронта при поддержке авиации 8-й воздушной армии и авиации Черноморского флота перешли в наступление, 2-я гвардейская армия овладела Армянском,

51-я армия вышла во фланг Перекопской группировки противника, которая начала отход.

В ночь на 11 апреля в наступление перешла Отдельная Приморская армия при поддержке авиации 4-й воздушной армии и авиации Черноморского флота и утром овладела г. Керчь. Введенный в полосу 51-й армии 19-й танковый корпус овладел Джанкоем, что заставило керченскую группировку противника начать поспешный отход. Развивая наступление, советские войска 15–16 апреля вышли к Севастополю... 9 мая 1944 г. город был освобожден.

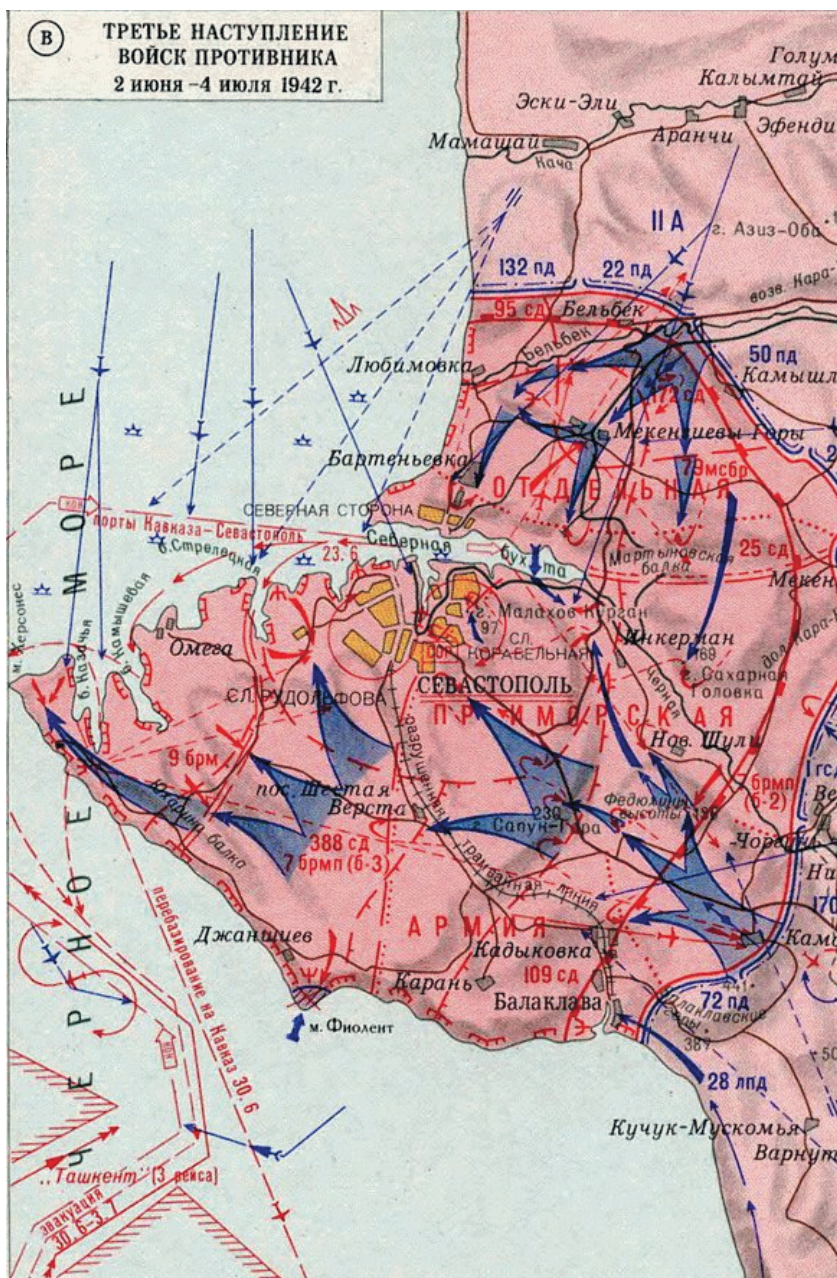
Крымская наступательная операция завершилась полным разгромом 17-й немецкой армии, потери которой в ходе боев составили от 120 тыс. человек (из них 61 580 пленными). Значительны



потери войск противника во время морской эвакуации (в ходе которой была фактически уничтожена румынская черноморская флотилия, потерявшая 2/3 наличного корабельного состава).

К этому времени относится затопление ударом штурмовой авиации германских транспортов «Тотила» и «Тейя». Это крупнейшие по числу жертв морские катастрофы всех времен (до 8 тыс. погибших). Таким образом, общие потери немецко-румынских войск оцениваются в 140 тыс. солдат и офицеров.







В 1954 г. состоялась передача Крыма Украинской ССР.

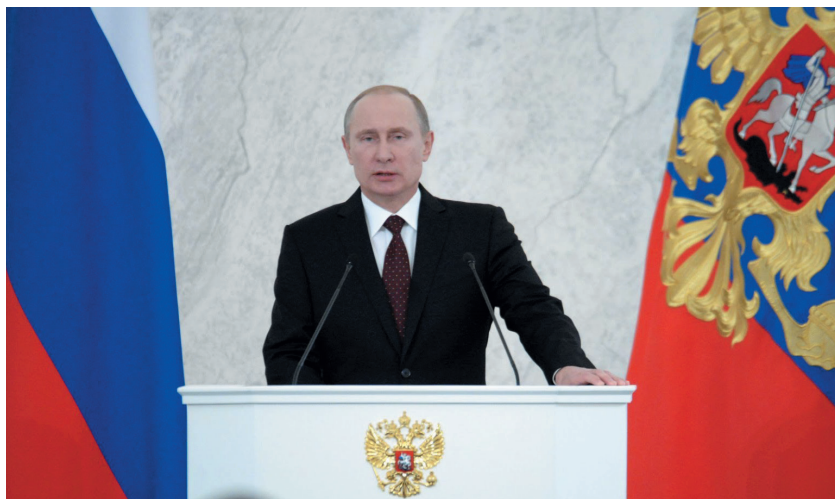
Мнения жителей Крыма никто не спрашивал! Почему?



В 1991 г. произошел распад СССР.

16 марта 2014 г. в Крыму прошел референдум о воссоединении Крыма с Россией.





*Из речи В. В. Путина 18 марта 2014 г. перед депутатами Государственной Думы, членами Совета Федерации, руководителями регионов России и представителями гражданского общества.*

Москва, Кремль (<http://www.kremlin.ru/news/20603>)

...Уважаемые друзья, сегодня мы собрались по вопросу, который имеет жизненно важное значение, историческое значение для всех нас. 16 марта в Крыму состоялся референдум, он прошел в полном соответствии с демократическими процедурами и международно-правовыми нормами.

...Чтобы понять, почему был сделан именно такой выбор, достаточно знать историю Крыма, знать, что значила и значит Россия для Крыма и Крым для России. В Крыму буквально все пронизано нашей общей историей и гордостью. Здесь древний Херсонес, где принял крещение святой князь Владимир. Его духовный подвиг – обращение к православию – предопределил общую культурную, ценностную, цивилизационную основу, которая объединяет народы России, Украины и Белоруссии. В Крыму – могилы русских солдат, мужеством которых Крым в 1783 году был взят под Российскую державу. Крым – это Севастополь, город-легенда, город великой судьбы, город-крепость и родина русского Черноморского военного флота. Крым – это Балаклава и Керчь, Малахов курган и Сапун-гора. Каждое из этих мест свято для нас, это символы русской воинской славы и невиданной доблести.

Крым – это и уникальный сплав культур и традиций разных народов. И этим он так похож на большую Россию, где в течение веков не исчез, не растворился ни один этнос. Русские и украинцы, крымские татары и представители других народов жили и трудились рядом на крымской земле, сохраняя свою самобытность, традиции, язык и веру.

Кстати, сегодня из 2 миллионов 200 тысяч жителей Крымского полуострова – почти полтора миллиона русских, 350 тысяч украинцев, которые преимущественно считают русский язык своим родным языком, и порядка 290–300 тысяч крымских татар, значительная часть которых, как показал референдум, также ориентируются на Россию.

...Мы с уважением относимся к представителям всех национальностей, проживающих в Крыму. Это их общий дом, их малая Родина, и будет правильно, если в Крыму – я знаю, что крымчане это поддерживают, – будет три равноправных государственных языка: русский, украинский и крымско-татарский.

Уважаемые коллеги! В сердце, в сознании людей Крым всегда был и остается неотъемлемой частью России. Эта убежденность, основанная на правде и справедливости, была непоколебимой, передавалась из поколения в поколение, перед ней были бессильны и время, и обстоятельства, бессильны все драматические перемены, которые мы переживали, переживала наша страна в течение всего XX века.

...Сегодня, спустя уже много лет, я слышал, как крымчане, всем недавно, говорят, что тогда, в 1991 году, их передали из рук в руки просто как мешок картошки. Трудно с этим не согласиться. Российское государство, что же оно? Ну что, Россия? Опустила голову и смирилась, проглотила эту обиду. Наша страна находилась тогда в таком тяжелом состоянии, что просто не могла реально защитить свои интересы. Но люди не могли смириться с вопиющей исторической несправедливостью. Все эти годы и граждане, и многие общественные деятели неоднократно поднимали эту тему, говорили, что Крым – это исконно русская земля, а Севастополь – русский город. Да, все это мы хорошо понимали, чувствовали и сердцем, и душой, но надо было исходить из сложившихся реалий и уже на новой базе строить добрососедские отношения с независимой Украиной. А отношения с Украиной, с братским украинским народом были и остаются и всегда будут для нас важнейшими, ключевыми, без всякого преувеличения.

...Наши западные партнеры во главе с Соединенными Штатами Америки предпочитают в своей практической политике руко-



водствоваться не международным правом, а правом сильного. Они уверовали в свою избранность и исключительность, в то, что им позволено решать судьбы мира, что права могут быть всегда только они. Они действуют так, как им заблагорассудится: то тут, то там применяют силу против суверенных государств, выстраивают коалиции по принципу «кто не с нами, тот против нас».

Сегодня необходимо прекратить истерику, отказаться от риторики «холодной войны» и признать очевидную вещь: Россия – самостоятельный, активный участник международной жизни, у нее, как и у других стран, есть национальные интересы, которые нужно учитывать и уважать.

...И скажу еще об одном. На Украине живут и будут жить миллионы русских людей, русскоязычных граждан, и Россия всегда будет защищать их интересы политическими, дипломатическими, правовыми средствами.

...Уважаемые жители Крыма и города Севастополя! Вся Россия восхищалась вашим мужеством, достоинством и смелостью, это именно вы решили судьбу Крыма. В эти дни мы были близки как никогда, поддерживали друг друга. Это были искренние чувства солидарности. Именно в такие переломные исторические моменты проверяется зрелость и сила духа нации. И народ России показал такую зрелость и такую силу, своей сплоченностью поддержал соотечественников.

...Уважаемые коллеги! Понимаю крымчан, которые поставили вопрос на референдуме предельно прямо и четко: быть Крыму либо с Украиной, либо с Россией. И можно с уверенностью сказать, что руководство Крыма и Севастополя, депутаты законодательных органов власти, формулируя вопрос референдума, поднялись над групповыми и политическими интересами и руководствовались, во главу угла поставили исключительно коренные интересы людей.

...России также предстоит принять сложное решение, учитывая всю совокупность и внутренних, и внешних факторов. Каково же сейчас мнение людей в России? Здесь, как и в любом демократическом обществе, есть разные точки зрения, но позиция абсолютного – я хочу это подчеркнуть, – абсолютного большинства граждан также очевидна.

Вы знаете последние социологические опросы, которые были проведены в России буквально на днях: порядка 95 процентов граждан считают, что Россия должна защищать интересы русских и представителей других национальностей, проживающих в Крыму.



## РАСПОРЯЖЕНИЕ

ПРЕЗИДЕНТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**О подписании Договора между  
Российской Федерацией и Республикой Крым о  
принятии в Российскую Федерацию Республики Крым  
и образовании в составе Российской Федерации  
новых субъектов**

1. Одобрить проект Договора между Российской Федерацией и Республикой Крым о принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов.

2. Считать целесообразным подписать Договор, предусмотренный настоящим распоряжением, на высшем уровне.



Президент  
Российской Федерации В.Путин

17 марта 2014 года  
№ 63-рп



2 100016 15452 5



А более 83 процентов полагают, что Россия должна это делать, даже если такая позиция осложнит наши отношения с некоторыми государствами. 86 процентов граждан нашей страны убеждены, что Крым до сих пор является российской территорией, российской землей. А почти – вот очень важная цифра, она абсолютно коррелируется с тем, что было в Крыму на референдуме, – почти 92 процента выступают за присоединение Крыма к России.

...Уважаемые члены Совета Федерации! Уважаемые депутаты Государственной Думы! Граждане России, жители Крыма и Севастополя! Сегодня, основываясь на результатах референдума, который прошел в Крыму, опираясь на волю народа, вношу в Федеральное Собрание и прошу рассмотреть Конституционный закон о принятии в состав России двух новых субъектов Федерации: Республики Крым и города Севастополь, а также ратифицировать подготовленный для подписания Договор о вхождении Республики Крым и города Севастополь в Российскую Федерацию. Не сомневаюсь в вашей поддержке!

**Вопросы и задания**, сформулированные студентами после знакомства с материалом кейса, обсуждаются в аудитории.

## Кейс «Народная мудрость в пословицах и поговорках. Российская ментальность»

В образовании и в жизни всегда найдется возможность обратиться к многовековой традиции воспитания с помощью народной мудрости, воплощенной в пословицах и поговорках, малых языковых формах, передаваемых из уст в уста в большинстве своем неграмотными людьми, не умевшими читать и писать, но уважительно относившимися к знаниям предков, которые принимались и передавались молодым поколениям. По нашим наблюдениям, современные студенты имеют весьма ограниченный запас «народной мудрости». Полагаем, что игнорирование этой проблемы является ошибкой, поэтому и стараемся ее избежать в учебных курсах «Общая педагогика», «История педагогики и образования», «Дидактика высшей школы», «Русский как иностранный» (в качестве лингвокультурологического компонента для обучения иностранных студентов).

Самое удивительное, что у всех народов, на разных языках воплощались похожие мысли о воспитании. Вспомним признание Л. Н. Толстого, у которого чтение пословиц было *«одним из любимых – не занятий – но наслаждений»* (курсив наш. – М. Д.). Постараемся, чтобы это чувство наслаждения при чтении пословиц передавалось студентам.

В данном кейсе две части: 1) Пословицы и поговорки на разных языках – от латинского до французского, английского и русского (подготовлен в виде презентации на слайдах для учебного занятия). Текст дается в дословном переводе. Его автор Татьяна Семенова (исторический факультет, магистратура, 1 курс) дает возможность студентам понять не только сложность перевода одной и той же мысли на разные языки, но и мудрость сказать главное емко и образно. 2) Российская ментальность в русских пословицах и поговорках. Авторы: Алексей Космаков, Ольга Счастливецца, Мирослава Хуртик (филологический факультет, магистратура, 1 курс).

**Введение.** Занятие начинается с определения ключевых понятий. Пословица – малая форма поэтического народного творчества, облаченная в краткое ритмизованное изречение, несущее обобщенную мысль, вывод, иносказание с дидактическим укло-

ном. Поговорка – это устоявшаяся фраза или словосочетание, образное выражение, метафора, употребляемая самостоятельно или в предложениях для придания яркой художественной окраски фактам, вещам и ситуациям.

Поскольку материал дается в кейс-Study, то согласно дидактическим требованиям использования этой технологии предлагается приводить жизненные проблемные ситуации, в которых пословица ориентирует на принятие правильных решений. Продуктивно обращение к художественным произведениям, кинематографу, публицистике, известным и малоизвестным персоналиям.

*Первая часть кейса.*

***Пословицы и поговорки на разных языках***

### **Обсуждение**

**Кто рано встает, тому Бог подает.**

Aurora musis amica est (лат.): Аврора – подруга муз.

Early bird catches the worm (англ.): ранней птичке достается червячок.

Heure du matin, heure du gain (франц.): утренний час – час победы.

**Повторение – мать учения.**

Repetitio mater studiorum est (лат.): дословно.

Practice makes perfect (англ.): практика приводит к совершенству.

La répétition est la mère de l'apprentissage (франц.): дословно.

**Без труда не вытащишь и рыбки из пруда.**

Amat victoria curam (лат.): победа любит усилия.

No pain, no gain (англ.): без боли (испытания) нет победы.

Sans peine, il n'y a pas de plaisir (франц.): без испытания (муки, усилия) не будет удовольствия.

On ne peut pas faire des omelettes sans casser des oeufs (франц.): нельзя приготовить омлет, не разбив яиц.

**Друг познается в беде.**

Amīcus cognoscitur amōre, more, ore, re (лат.): друзья познаются в любви, по нраву, речам, делам.

A friend in need is a friend indeed (англ.): друг в беде (в нужде) – настоящий друг.

Au besoin on connaît l'ami (франц.): в нужде (в беде) мы познаем друга.

**Нет дыма без огня.**

Non est fumus absque igne (лат.).

There is no smoke without fire (англ.).

Il n'est jamais feu sans fumée (франц.).

Перевод дословный (калька).

**Делу – время, потехе – час.**

Otium post negotium (лат.): развлечение после дела.

All work and no play makes Jack a dull boy (англ.): одна работа и никакого развлечения сделают Джека дурачком.

Business before pleasure (англ.): работа вперед удовольствия.

D'abord le fardeau, ensuite le repos (франц.): сперва ярмо (труд), потом – отдых.

Après l'effort, le réconfort (франц.): восстановление комфорта – после приложенных усилий.

**Утро вечера мудренее.**

Aurora musis amica est (лат.): Аврора – подруга муз.

Dies diem docet (лат.): день учит (следующий) день.

Take counsel with your pillow (англ.): спроси совета у подушки.

Have a sleep on it (англ.): переспи с этим (с этой мыслью).

An hour in the morning is worth two in the evening (англ.): один утренний час утром равноценен двум вечерним.

La nuit porte conseil (франц.): ночь совет держит.

*Вторая часть кейса.*

***Российская ментальность в русских пословицах и поговорках<sup>6</sup>***

**Цель:** стимулировать размышления на тему, что такое русский характер, какие черты ему присущи.

**Задача:** выявить признаки русской традиции, которые являются ключевыми для понимания российской ментальности.

**Введение.** Каждый народ обладает общими для всех, только ему присущими чертами. В них воплощена ментальность (от лат. mens – ум, мышление, образ мыслей, душевный склад), свидетельствующая о глубинном уровне коллективного и индивидуального бессоз-

---

<sup>6</sup> Использован материал Л. В. Савельевой, доктора филологических наук, профессора Карельского государственного педагогического университета.

нательного, проявляющегося во всех областях культуры, в обычаях и традициях, общественном поведении, в языке, фольклоре, художественной литературе, кинематографе. Российская ментальность находит отражение в названии нации «русский», прилагательном, употребляемом также для определения других народов России и зарубежья – *русские немцы, русские евреи, русские корейцы* и т. д.

Ниже приводятся блоки пословиц и поговорок о социальном чувстве русских, о любви к отчизне, ценности семьи, труда, гостеприимстве, помощи другим, об отношении к другим – «не суди», о душе, бескорыстии, отсутствии жадности, о недоверии к торговому ремеслу, двойственном отношении к деньгам. Выбрав те или иные блоки пословиц и поговорок, студенты работают в малых группах – приводят факты, жизненные примеры, исторические события, литературные иллюстрации.

### **Обсуждение**

Развитое **социальное чувство** обусловлено тем, что большая часть страны жила сельской общиной. В русских развито чувство коллективизма, желание работать, отдыхать или предпринимать какие-то действия *«всем миром»*, т. е. вместе, сообща:

На миру и смерть красна.

Доброе братство дороже всякого богатства.

Дождь и прута не повернет, а ручей и полено унесет.

Один горюет, а артель воюет.

Один палец – не кулак.

Один в поле не воин.

Одинокое дерево ветер валит.

Одна пчела не много меду натаскает.

### **Любовь к родной земле, к отчизне**

Родная земля и во сне снится.

Родная земля – матушка, чужая сторона – мачеха.

За морем и светлее и теплее, а все своя сторона милее.

Своя сторона не бывает холодна.

Где птица ни летает, а свое гнездо знает.

Много разных земель, а родная всех милей.

Своя земля и в горсти мила.

### **Семья – безусловная ценность**

Вся семья вместе, так и душа на месте.

В родной семье и каша гуще.  
Где семья дружна, не страшна беда.  
В семье любовь да совет, так и нужды нет.  
Семья крепка ладом.  
В недружной семье добра не бывает.  
Семья воюет, а один горюет.  
Большое горе, когда семья в раздоре.  
В семье согласно, так идет дело прекрасно.

**Гостеприимство.** Русские принимают гостей радушными словами «*Добро пожаловать!*». И в лучшей *горнице*, в *красном углу*. А угощая всем лучшим, что имеется в доме (по пословице «Все, что есть в печи, все на стол мечи»), говорят: «Просим прощенья за наше угощенье», каким бы оно ни было богатым и обильным).

Гостю щей не желей, погуще налей.  
Гость на порог – счастье в дом.  
Хоть не богат, а гостям рад.  
Доброму гостю хозяин рад.  
Для дорогого гостя и ворота настежь.  
Гость на гость – хозяину радость.  
Милости просим к нашему хлебу и соли.

**В труде помощь другим** – в традициях русского добрососедства – помочь в строительстве дома, при стихийных бедствиях, пожарах. В этом истинная природа большинства местных жителей, основа крестьянской морали.

Без труда не выловишь рыбку из пруда.  
Без труда нет плода.  
Была бы охота – будет ладиться работа.  
Всякая работа мастера хвалит.  
Глазам страшно, а руки сделают.  
Делано наспех – и сделано на смех.  
Дело мастера боится.  
Деревья смотри в плодах, а людей смотри в делах.

**Душа – совестливая (или бессовестная)** – самое важное качество в национальном сознании русских – совесть («*то, что со-ведает*» только Бог). Совесть и чувство самоуважения ограничивают человека в дурных поступках, заставляют быть добрым, честным, благородным – т. е. *человечным*, особенно в ситуации,



когда нет свидетелей. Совесть не позволит поступить с другим так, как ты не хочешь, чтобы поступили с тобой, с твоей матерью, сестрой, братом.

Без рук, без ног – калека, без совести – полчеловека.

За совесть да за честь – хоть голову снести.

Без совести и при большом уме не проживешь.

Рожа кривая, да совесть прямая.

Рубаха черна, да совесть бела.

### **Бескорыстие, отсутствие жадности**

Дороже серебра и злата душа, что щедростью богата.

Жадность – всякому горю начало.

Не тем богат, что есть, а тем богат, чем поделиться рад.

Одной рукой собирай, другою раздавай!

**Недоверие к торговому ремеслу** как непроизводительному, рассчитанному на скорую и нечестную наживу, поэтому в народе неодобрительно звучат слова «торговка», «базарная торговка», «лавочник», «лавочница», «спекулянт», «спекулянтка», «барышник», «расчетливый делец», «ростовщик» и т. п. Возможно, поэтому в настоящее время предпочитают слова, не имеющие культурной памяти: бизнесмен, коммерсант, менеджер по продажам, риелтор, банкир, брокер и многие другие.

### **Двойственное отношение к деньгам**

С одной стороны:

Деньги счет любят.

Брат – брат, сват – сват, а денежки не родня.

Хорошо тому живется, у кого деньга ведется.

С другой стороны:

Не в деньгах счастье.

Грехов много, где денег вволю.

Деньги, что камень: тяжело на душу ложатся.

Деньги как навоз: сегодня нет, а завтра воз.

Были бы мы, а деньги будут.

По деньгам плакать – беса тешить.

Денег палата, да ума-то маловато.

Деньгами души не выкупишь.

Деньги не в деньгах, а в делах.

Деньги – прах, одежда тоже, а любовь всего дороже.

### **Отношение к другим: «не суди»**

Других не суди, сперва на себя погляди.  
Поглядел бы ты в воду, на свою уроду.  
Людей хулит, а сам лыком шит.  
Не ищи правды в других, коль в тебе ее нет.  
В чужой сорочке блох не ищи.  
Сперва обери свои репы.  
Знаем мы этого Фоку и спереди и сбоку.  
Не указывай пальцем на других, а то на тебя всей рукой покажут.  
Сажай играть – руки марать.  
Чужое ворошить – глаза порошить.

### **Вопросы и задания**

1. Расскажите о собственном опыте рефлексии. Какие пословицы и поговорки вызвали определенные ассоциации, с чем они связаны?
2. От каких пословиц и поговорок отказались современные россияне?
3. При анализе пословиц и поговорок приходилось думать о том, от какого «наследства» надо решительно отказаться в XXI в. ?
4. Какой важнейшей пословицы, на ваш взгляд, нет в этом кейсе?
5. Представленная тема вызывает лингвистический и культурологический интерес у иностранных студентов (в нашем случае это китайские студенты). Выделите аспекты проблемы.

## **7. Технология SWOT-анализ**

Впервые технология использована в 1963 г. в Гарварде на конференции по проблемам бизнес-политики профессором Кеннетом Эндрюсом (Kenneth Andrews). В 1965 г. четыре профессора Гарвардского университета — Леранед (Leraned), Кристенсен

(Christensen), Эндрюс (Andrews) и Гут (Guth) — предложили технологию для разработки стратегии фирмы. Схема LCAG (по начальным буквам фамилий авторов) основана на последовательности шагов, приводящих к выбору стратегии. Рассматриваются различные возможные варианты, выделяются те, которые считаются оптимальными.

В нашей работе речь идет о дидактической технологии, ориентированной на выявление сильных (Strengths) и слабых (Weaknesses) сторон, возможностей (Opportunities) и угроз (Threats) при анализе темы, рассматриваемой ниже.

## **Интеграция отечественного и европейского образования. Болонская декларация (1999)<sup>7</sup>**

**Введение в проблему.** Российское образование в течение последних десятилетий оказалось в ситуации глобальных вызовов, в числе которых усиливающаяся международная конкуренция в различных сферах жизни, производства и потребления. Это стимулирует инновации в системе отечественного образования, способствует повышению требований к конкурентоспособности ВПО, измеряемых совокупностью компетенций. Интеграционные процессы в сфере образования и науки усиливают роль образования как инструмента реализации геополитических интересов разных стран мирового сообщества. Актуально международное сотрудничество как необходимое условие достижения высокого уровня российского образования, которое не должно игнорировать и лучший мировой опыт, и традиции российской высшей школы. В то же время расхождения значительные: в мобильности системы и выпускника – непрерывное образование 12-летнее школьное, многоуровневое высшее (три уровня – undergraduate, graduate, postgraduate); использование разнообразия форм обучения; расширение количества специальностей; применение кредитной, накопительной многобалльной системы оценки знаний; значительное увеличение доли самостоятельной работы школьников и студентов, выполнение ими социально и практико-ориентированных проектов; право

---

<sup>7</sup> Болонская декларация 1999 г. // Болонский процесс в России : сайт. URL: <http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html> (дата обращения: 20.12.2014).

обучающихся выбирать преподавателей. Отличия в недельной нагрузке студентов: российская – 54 час, европейская – 40–45 час. Продолжительность учебного года в Европе на 15 % ниже, процентное соотношение между аудиторной и самостоятельной работой студентов: 50/50 (Россия), 40/60 или 30/70 (Европа).

В целом речь идет о «европейском» измерении в высшем образовании.

Что касается студентов, то они уже обучаются в стратегических ориентирах «высшее образование без границ», заданных Болонской декларацией, однако, по их признанию, более всего это ощущается в балльно-рейтинговом оценивании результатов обучения. Исходя из того, что представления студентов об интернационализации современного российского образования довольно поверхностны, организуем работу в аудитории: 4 группы студентов, каждая из которых анализирует сильные и слабые стороны, возможности и риски внедрения основных принципов Болонской декларации в отечественное образование.

Назовем основные выводы, сделанные в ходе обсуждения в малых группах следующих вопросов: Болонский процесс в условиях глобальной конкуренции неизбежен и необходим для российского образования? Если вы считаете, что интернационализация российского образования имела место и в прошлые века, то чем отличается настоящий этап? Интеграции каких подходов в дидактике требует интернационализация современного образования? Какие традиции российского высшего образования вы бы сохранили? Насколько органично они могут быть вписаны в идею интернационализации? Трансформируются ли, благодаря образованию, такие черты российской ментальности, как коллективизм, альтруизм, ограниченность материальных потребностей, терпеливость, неудовлетворенность государством?

### ***Сильные стороны:***

1. Новая миссия университетского образования в контексте перехода человечества к модели устойчивого развития. Преодолевается традиционный подход к высшему образованию «на всю жизнь» в концепции непрерывного «образования через всю жизнь», что соответствует тенденции создания инновационно-предпринимательской модели университета. Вуз превращается

в научно-образовательно-промышленный комплекс с академическим ядром и междисциплинарной проектно-ориентированной периферией, состоящей из множества сетевых инновационных высокотехнологических структур и малых предприятий, активно работающих с заказами местных органов власти, бизнеса, промышленности и общества в целом.

2. Академические успехи предполагают овладение компетенциями, связанными с готовностью и способностью к коммуникации, устной и письменной речи на родном и иностранном языках, работой с информационными технологиями, освоением основ математики и естественных наук, критическим мышлением, потребностью в непрерывном образовании, умением работать в группах (способность к интегральному использованию знаний), проявлением творчества, инициативности, готовностью к постоянной работе, требующей значительных усилий, способностью получать удовлетворение от своей работы в условиях здоровой конкуренции, с культурной восприимчивостью, ориентированностью на результат, способностью принимать самостоятельные решения и отвечать за них.

3. Повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей, развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий. Введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том числе благодаря появлению общеевропейского приложения к диплому.

4. Введение двухуровневой системы подготовки во всех странах: 1) бакалавр, не менее 3 лет обучения и 2) магистр и/или докторская степень; введение системы кредитов, аналогичной европейской системе перезачетов кредитов как средства повышения мобильности студентов. Принятие общего рамочного подхода к квалификациям уровня бакалавров и магистров, обеспечение сопоставимости дипломов, отдельных курсов, кредитов. Создание целостной системы качества образования. Европейская система перевода и накопления кредитов (ECTS). Суммарная учебная нагрузка студентов равна 60 кредитам (1 кредит = 25–30 часов). Кредиты начисляются только после выполнения необходимой работы и оценки результатов (набора компетенций). Кредиты распределены по линейному графику образовательной программы и отражают количество работы по каждому компоненту учебной программы.

### ***Слабые стороны:***

1. Недостаточная динамика процесса интернационализации обусловлена противоречием традициям высшего отечественного образования и принципам российской педагогики, дидактики. Отсюда трудность внедрения в российскую систему образования.

2. Аксиологический подход к нововведениям в высшем профессиональном образовании меняет вектор в ценностных приоритетах. Традиционно в российском образовании приоритетны культурные, исторические и социальные ценности, духовно-нравственные идеалы в отличие от прагматических ценностей в мировом образовании.

3. Реальная академическая мобильность невысока. Препятствием в значительной степени является профессорско-преподавательский состав многих российских вузов, в большинстве не владеющий такой компетенцией, как знание иностранных языков, чтобы читать и слушать лекции, изучать литературу, общаться с коллегами и студентами.

### ***Возможности:***

1. Решение проблемы – в отношениях высшего образования и государства; «государства слишком много» – нарушается академическая свобода, университетская автономия, контроль за средствами; «государства слишком мало» – пренебрегает своими обязанностями, не имеет четкой политики и долгосрочной перспективы развития системы, не обеспечивает нужный уровень взаимодействия властных структур и академических кругов.

2. Вузовские образовательные программы, различные проекты, использование инновационных форм, видов и технологий являются ценным инструментом, способствующим реализации принципов Болонской декларации в системе высшего профессионального образования России, значит, моделирования образовательного пространства вуза, разработки соответствующих критериев и показателей успешной интернационализации.

3. Введение легко понимаемых и сопоставимых степеней образования (детализация структуры двух уровней образования, сначала бакалавриата – 180–240 зачетных единиц, затем второй, последиplomный – еще 90–120 зачетных единиц). Сопоставимость и транспарентность конечных результатов обучения бакалавров

и магистров. Развитие совместных степеней (Joint degrees). Введение системы зачетных единиц (ECTS – европейская система накопления зачетных единиц) – инструмент мобильности. Оценка результата, а не процесса, поэтому механический перевод учебных часов в зачетные единицы невозможен. Отражать не количество прослушанных курсов, прочитанных книг, а приобретенное образование и квалификацию: *знать, понимать, делать*.

**Риски:**

1. Неизбежно программируется «утечка мозгов», миграция молодых ученых, в целом распределение академических ресурсов. Этому способствуют значительно отличающиеся подходы к присвоению ученой степени кандидата и доктора наук. Получение степени PhD не признается в российском вузе, поэтому, получив степень PhD в Европе, российский ученый только там ее может применять.

2. Существующие угрозы реализации Болонской декларации подтверждаются фактами противодействия в различных европейских странах – Великобритании, Ирландии, Германии, Швеции, в Литве, Эстонии, Греции, Португалии, Словении.

3. Большинство (80 %) стран, подписавших Болонскую декларацию еще в 2004 г., заявляли об отсутствии правовых оснований для введения двухуровневой структуры степеней, хотя 56 % европейских вузов в это время переходили на двухуровневую систему. При этом 11 % вузов не видели в этом необходимости<sup>8</sup>.

4. Существующее предвзятое отношение работодателей в России к специалистам, имеющим степень бакалавра, включая решение вопроса о прохождении производственной практики.

**Заключение.** Система высшего образования трансформировалась от элитарной к демократической модели. Сместился акцент с преподавания, ориентированного на «усвоение знаний», на овладение студентами общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями. Это требует изменения методологических, теоретических и практических основ в целеполагании, содержании и технологиях, в целом меняет сущность управления, требует установления связи с рынком труда. Актуальным для каждого студента и преподавателя вуза является вопрос о нахождении себя в этом поиске.

---

<sup>8</sup> Kerr C. International Learning and National Purposes in Higher Education // American Behavioral Scientist. 1991. September/October. P. 17–41.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Болонская декларация 1999 г. [Электронный ресурс] // Болонский процесс в России : сайт. URL: <http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html> (дата обращения: 20.12.2014).

2. Бродский И. Нобелевская лекция, 1987 [Электронный ресурс]. URL: [www.youtube.com/watch?v=E3kuUipXvg41](http://www.youtube.com/watch?v=E3kuUipXvg41) (дата обращения: 25.12.2014).

3. Брокгауз Ф., Ефрон И. Энциклопедический словарь. Современная версия. М. : ЭКСМО, 2002.

4. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Логос, 2009.

5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 2.

6. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985.

7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995.

8. Глобализация и образование. Болонский процесс : материалы круглого стола. М. : Альфа-М, 2004. Вып. 2.

9. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. 2-е изд., доп. и испр. М. : Ин-т социологии РАН, 2010.

10. Грошев И. Л., Грошева И. А. Трансформация идей патриотизма в молодежной среде: системный анализ // Современное российское студенчество: историческая память о Великой Отечественной войне и формирование патриотизма и гражданской ответственности / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург, 2011. С. 107–135.

11. Дудина М. Н. Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000.

12. Дудина М. Н. Патриотизм и проблемы его воспитания в современном хронотопе // Воспитание гражданина и патриота: пути развития национальной и гражданской идентичности средствами общего и дополнительного образования : материалы междунар.



науч.-практ. пед. конф. Екатеринбург, 30 сентября – 3 октября 2013 г. Екатеринбург, 2013. Ч. 1. С. 30–39.

13. *Дудина М. Н.* Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Известия Урал. федер. ун-та. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 4 (132). С. 163–172.

14. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. : в 2 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1.

15. *Кулешова Е. В.* Нравственная категория «долг» в представлениях современных студентов // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве. Самара, 2012. С. 242–249.

16. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2003.

17. Почитаемые нечитаемые. Опрос ВЦИОМ // Огонек. 2014. № 42, 27 окт. С. 4.

18. Пресс-выпуск ВЦИОМ, № 1483 [Электронный ресурс]. URL: <http://old.wciom.ru/arkhiv/tematicheskii-arkhiv/item/single/13446.html> (дата обращения: 15.01.2013).

19. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002.

20. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002.

21. *Смит М. Дж.* Тренинг уверенности в себе. СПб. : Речь, 2001. (Сер. Психол. тренинг).

22. *Толстой Л. Н.* Анна Каренина // Собр. соч. : в 22 т. М. : Худож. лит., 1981–1982. Т. 8, 9.

23. *Толстой Л. Н.* Крейцеров соната // Собр. соч. : в 22 т. М. : Худож. лит., 1982. Т. 12. С. 123–196.

24. *Толстой Л. Н.* Послесловие к «Крейцеровой сонате» // Собр. соч. : в 22 т. М. : Худож. лит., 1982. Т. 12. С. 197–210.

25. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс] // Википедия. URL: [ru.wikipedia.org/wiki/](http://ru.wikipedia.org/wiki/) (дата обращения: 21.08.2014).

26. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2001.

## СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### К части первой

Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. 97 с.

*Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. М. : Логос, 2009. 334 с.

*Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 2. 504 с.

Глобализация и образование. Болонский процесс : материалы круглого стола. М. : Альфа-М, 2004. Вып. 2. 168 с.

*Загвязинский В. И.* Теории обучения и воспитания : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В. И. Загвязинский. М. : Академия (Academia), 2013. 256 с.

*Иванов Д. А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. М. : АПК и ППРО, 2008. 101 с.

*Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики : пер. с англ. / А. Маслоу. СПб. : Изд. группа «Евразия», 1997. 430 с.

### К части второй

*Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.

*Зеер Э. Ф.* Социально-профессиональное воспитание в вузе : практико-ориентированная монография / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2003. 157 с.

*Колесникова Л. Г.* Управление человеческими ресурсами: формирование компетенций : учеб. пособие / Л. Г. Колесникова, Э. И. Аюпова, И. А. Солдатова. Челябинск : Центр науч. сотрудничества, 2012. 158 с.

*Попков В. А.* Дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. М. : Академия, 2009. 224 с.

*Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–139.

Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. 92 с.

Современные технологии профессионально-ориентированного образования : курс лекций. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. 2009. 380 с.

*Фокин Ю. Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход. М. : Академия (Academia), 2008. 240 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### К проекту «Поэт и народ» («Реквием» А. А. Ахматовой)

*Волков С.* Диалоги с Иосифом Бродским (отрывки из книги, ч. 6). Вспоминая Ахматову [Электронный ресурс]. URL: <http://www.poezia.ru/master.php?sid=18> (дата обращения: 18.01.2015).

«Ахматова описывает положение поэта, который на все, что с ним происходит, смотрит как бы со стороны. Потому что когда поэт пишет, то это для него – не меньшее происшествие, чем событие, которое он описывает. Отсюда попреки самого себя, особенно когда речь идет о таких вещах, как тюремное заключение сына или вообще какое бы то ни было горе. Начинается жуткий покрыв самого себя: да что же ты за монстр такой, если весь этот ужас и кошмар еще со стороны видишь».

*Виленкин В. Я.* Воспоминания об Анне Ахматовой. М. : Сов. писатель, 1991.

«Ахматовский “Реквием” меньше всего нуждается в научных комментариях. Нужно ли комментировать или анализировать “Уводили тебя на рассвете...”, “Семнадцать месяцев кричу...”, “К смерти”, “Распятие”, потрясающий, сколько бы раз его ни слушать или не перечитывать, “Эпилог”, да и все остальное, из чего как бы сам собою сложился этот цикл стихов?..

Его народные истоки и его народный поэтический масштаб сами по себе очевидны. Лично пережитое, автобиографическое в нем тонет, сохраняя только безмерность страдания».

*Карякин Ю. Ф.* Стоит ли наступать на грабли? Открытое письмо одному инкогнито. «А это вы можете описать?» // Знамя. 1987. № 9. С. 208–212.

«Это поистине народный реквием: плач по народу, сосредоточие всей боли его. Поэзия Ахматовой – это исповедь человека, живущего всеми бедами, болями и страстями своего времени и своей земли.

Людям, приходящим в этот мир, не дано выбирать время, родину, родителей. На долю А. Ахматовой выпали самые тяжелые годы в самой невероятной стране мира: две революции, две войны, страшная эпоха сталинской тирании».

*Найман А. Г.* Рассказы об Анне Ахматовой (воспоминания) [Электронный ресурс]. URL: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/vospominaniya/najman-rassk> Посвящение.

«Собственно говоря, “Реквием” – это советская поэзия, осуществленная в том идеальном виде, какой описывают все декларации ее. Герой этой поэзии – народ. Не называемое так из политических, национальных и других идейных интересов большее или меньшее множество людей, а весь народ: все до единого участвуют на той или другой стороне в происходящем. Эта позиция говорит от имени народа, поэт – вместе с ним, его часть. Ее язык почти газетно прост, понятен народу, ее приемы – любовые. И эта поэзия полна любви к народу».

## К проекту «Все счастливые семьи похожи друг на друга»?

### Приложение 2 Диалог из романа «Анна Каренина»

- А правда, что Власьева меньшая выходит за Топова?
- Да, говорят, что это совсем решено.
- Я удивляюсь родителям. Говорят, это брак по страсти.
- По страсти? Какие у вас антидилювиальные мысли! Кто нынче говорит про страсти? — сказала жена посланника.
- Что делать? Эта глупая старая мода все еще не выводится, — сказал Вронский.
- Тем хуже для тех, кто держится этой моды. Я знаю счастливые браки только по рассудку.
- Да, но зато как часто счастье браков по рассудку разлетается, как пыль, именно оттого, что появляется та самая страсть, которую не признавали, — сказал Вронский.
- Но браками по рассудку мы называем те, когда уже оба перебесились. Это как скарлатина, чрез это надо пройти.
- Тогда надо выучиться искусственно прививать любовь, как оспу.
- Я была в молодости влюблена в дьячка, — сказала княгиня Мягкая. — Не знаю, помогло ли мне это.
- Нет, я думаю, без шуток, что для того, чтоб узнать любовь, надо ошибиться и потом поправиться, — сказала княгиня Бетси.
- Даже после брака? — шутливо сказала жена посланника.
- Никогда не поздно раскаяться, — сказал дипломат английскую половицу.
- Вот именно, — подхватила Бетси, — надо ошибиться и поправиться. Как вы об этом думаете? — обратилась она к Анне, которая с чуть заметною твердою улыбкой на губах молча слушала этот разговор.
- Я думаю, — сказала Анна, играя снятою перчаткой, — я думаю... если сколько голов, столько умов, то и сколько сердец, столько родов любви.
- Вронский смотрел на Анну и с замиранием сердца ждал, что она скажет [Толстой Л. Н. Собр. соч. : в 22 т. Т. 8. С. 153–154].

## Приложение 3

### Семья Карениных

...«Вопросы о ее чувствах, о том, что делалось и может делаться в ее душе, это не мое дело, это дело ее совести и подлежит религии», – сказал он себе, чувствуя облегчение при сознании, что найден тот пункт узаконений, которому подлежало возникшее обстоятельство.

«Итак, – сказал себе Алексей Александрович, – вопросы о ее чувствах и так далее – суть вопросы ее совести, до которой мне не может быть дела. Моя же обязанность ясно определяется. Как глава семьи, я лицо, обязанное руководить ею, и потому отчасти лицо ответственное: я должен указать опасность, которую я вижу, предостеречь и даже употребить власть. Я должен ей высказать».

И в голове Алексея Александровича сложилось ясно все, что он теперь скажет жене. Обдумывая, что он скажет, он пожалел о том, что для домашнего употребления, так незаметно, он должен употребить свое время и силы ума; но, несмотря на то, в голове его ясно и отчетливо, как доклад, составила форма и последовательность предстоящей речи. «Я должен сказать и высказать следующее: во-первых, объяснение значения общественного мнения и приличия; во-вторых, религиозное объяснение значения брака; в-третьих, если нужно, указание на могущее произойти несчастье для сына; в-четвертых, указание на ее собственное несчастье»... [Т. 8. С. 161–162].

...Когда, возвращаясь со скачек, Анна объявила ему о своих отношениях к Вронскому и тотчас же вслед за этим, закрыв лицо руками, заплакала, Алексей Александрович, несмотря на вызванную в нем злобу к ней, почувствовал в то же время прилив того душевного расстройства, которое на него всегда производили слезы. Зная это и зная, что выражение в эту минуту его чувств было бы несоответственно положению, он старался удержать в себе всякое проявление жизни и потому не шевелился и не смотрел на нее. От этого-то и происходило то странное выражение мертвенности на его лице, которое так поразило Анну.

«Без чести, без сердца, без религии, испорченная женщина! Это я всегда знал и всегда видел, хотя и старался, жалея ее, обманывать себя», – сказал он себе. И ему действительно казалось, что он всегда это видел; он припоминал подробности их прошедшей жизни, которые прежде не казались ему чем-либо дурным, – теперь эти подробности ясно показывали, что она всегда была испорченной. «Я ошибся, связав свою жизнь с нею; но в ошибке моей нет ничего дурного, и потому я не могу быть несчастлив. Виноват не я, – сказал он себе, – но она. Но мне нет дела до нее. Она не существует для меня...»

Все, что постигнет ее и сына, к которому, точно так же как и к ней, переменились его чувства, перестало занимать его. Одно, что занимало его теперь, это был вопрос о том, как наилучшим, наиприличнейшим, удобнейшим для себя и потому справедливейшим образом отряхнуться от той грязи, которою она забрызгала его в своем падении, и продолжать идти по своему пути деятельной, честной и полезной жизни.

«Я не могу быть несчастлив оттого, что презренная женщина сделала преступление; я только должен найти наилучший выход из того тяжелого положения, в которое она ставит меня. И я найду его, – говорил он себе, хмурясь больше и больше. – Не я первый, не я последний». И, не говоря об исторических примерах...

...«Это несчастье, которое может постигнуть всякого. И это несчастье постигло меня. Дело только в том, как наилучшим образом перенести это положение». И он стал перебирать подробности образа действий людей, находившихся в таком же, как и он, положении.

Дуэль в юности особенно привлекала мысли Алексея Александровича именно потому, что он был физически робкий человек и хорошо знал это... «Положим, я вызову на дуэль, – продолжал про себя Алексей Александрович. – ... Какой смысл имеет убийство человека для того, чтоб определить свое отношение к преступной жене и сыну? ...Но, что еще вероятнее и что несомненно будет, – я буду убит или ранен. Я, невиноватый человек, жертва, – убит или ранен. Еще бессмысленнее... Цель моя состоит в том, чтоб обеспечить свою репутацию, нужную мне для беспрепятственного продолжения своей деятельности».

Служебная деятельность, и прежде в глазах Алексея Александровича имевшая большое значение, теперь представлялась ему особенно значительна.

...и отвергнув дуэль, Алексей Александрович обратился к разводу – другому выходу, избранному некоторыми из тех мужей, которых он вспомнил. Перебирая в воспоминании все известные случаи разводов (их было очень много в самом высшем, ему хорошо известном обществе), Алексей Александрович не нашел ни одного, где бы цель развода была та, которую он имел в виду.

...Попытка развода могла привести только к скандальному процессу, который был бы находкой для врагов, для клеветы и унижения его высокого положения в свете. Главная же цель – определение положения с наименьшим расстройством – не достигалась и чрез развод. Кроме того, при разводе, даже при попытке развода, очевидно было, что жена разрывала сношения с мужем и соединялась с своим любовником. А в душе Алексея Александровича, несмотря на полное теперь, как ему казалось,



презрительное равнодушие к жене, оставалось в отношении к ней одно чувство – нежелание того, чтоб она беспрепятственно могла соединиться с Вронским, чтобы преступление ее было для нее выгодно...

«Кроме формального развода, можно было еще... развехаться с женой», – продолжал он думать, успокоившись; но и эта мера представляла те же неудобства позора, как и при разводе, и главное – это, точно так же как и формальный развод, бросало его жену в объятия Вронского. «Нет, это невозможно, невозможно! – опять принимаясь перевертывать свой плед, громко заговорил он. – Я не могу быть несчастлив, но и она и он не должны быть счастливы».

Чувство ревности, которое мучало его во время неизвестности, прошло. ...Но чувство это заменилось другим: желанием, чтоб она не только не торжествовала, но получила возмездие за свое преступление. Он не признавал этого чувства, но в глубине души ему хотелось, чтоб она пострадала за нарушение его спокойствия и чести...

...«Я должен объявить свое решение, что, обдумав то тяжелое положение, в которое она поставила семью, все другие выходы будут хуже для обеих сторон, чем внешнее status quo, и что таковое я согласен соблюдать, но под строгим условием исполнения с ее стороны моей воли, то есть прекращения отношений с любовником». В подтверждение этого решения, когда оно уже было окончательно принято, Алексею Александровичу пришлось еще одно важное соображение. «Только при таком решении я поступаю и сообразно с религией, – сказал он себе, – только при этом решении я не отвергаю от себя преступную жену, а даю ей возможность исправления и даже – как ни тяжело это мне будет – посвящаю часть своих сил на исправление и спасение ее».

...Ему было радостно думать, что и в столь важном жизненном деле никто не в состоянии будет сказать, что он не поступил сообразно с правилами той религии, которой зная он всегда держал высоко среди общего охлаждения и равнодушия. ...«Да, пройдет время, все устрояющее время, и отношения восстановятся прежние, – сказал себе Алексей Александрович, – то есть восстановятся в такой степени, что я не буду чувствовать расстройств в течении своей жизни. Она должна быть несчастлива, но я не виноват и потому не могу быть несчастлив» [Т. 8. С. 307–312].

Телеграмма была от жены. Подпись ее синим карандашом, «Анна», первая бросилась ему в глаза. «Умираю, прошу, умоляю приехать. Умру с прощением спокойнее», – прочел он. Он презрительно улыбнулся и бросил телеграмму. Что это был обман и хитрость, в этом, как ему казалось в первую минуту, не могло быть никакого сомнения.

«Нет обмана, пред которым она бы остановилась. Она должна родить. Может быть, болезнь родов. Но какая же их цель? Узаконить ребенка, компрометировать меня и помешать разводу, – думал он. – Но что-то там сказано: умираю...» Он перечел телеграмму; и вдруг прямой смысл того, что было сказано в ней, поразил его. «А если это правда? – сказал он себе. – Если правда, что в минуту страданий и близости смерти она искренно раскаивается, и я, приняв это за обман, откажусь приехать? Это будет не только жестоко, и все осудят меня, но это будет глупо с моей стороны».

...Алексей Александрович решил, что поедет в Петербург и увидит жену. Если ее болезнь есть обман, то он промолчит и уедет. Если она действительно больна, при смерти и желает его видеть пред смертью, то он простит ее, если застанет в живых, и отдаст последний долг, если приедет слишком поздно.

...Сморщенное лицо Алексея Александровича приняло страдальческое выражение; он взял ее руку и хотел что-то сказать, но никак не мог выговорить; нижняя губа его дрожала, но он все еще боролся с своим волнением и только изредка взглядывал на нее. И каждый раз, как он взглядывал, он видел глаза ее, которые смотрели на него с такою умиленною и восторженною нежностью, какой он никогда не видал в них.

– ...Та не я. Теперь я настоящая, я вся. Я теперь умираю, я знаю, что умру... – Нет, ты не можешь простить! Я знаю, этого нельзя простить! Нет, нет, уйди, ты слишком хорош! – Она держала одну горячую рукой его руку, другою отталкивала его.

Душевное расстройство Алексея Александровича все усиливалось и дошло теперь до такой степени, что он уже перестал бороться с ним; он вдруг почувствовал, что то, что он считал душевным расстройством, было, напротив, блаженное состояние души, давшее ему вдруг новое, никогда не испытанное им счастье. Он не думал, что тот христианский закон, которому он всю жизнь свою хотел следовать, предписывал ему прощать и любить своих врагов; но радостное чувство любви и прощения к врагам наполняло его душу. Он стоял на коленях и, положив голову на сгиб ее руки, которая жгла его огнем через кофту, рыдал, как ребенок. Она обняла его плешивеющую голову, подвинулась к нему и с вызывающею гордостью подняла кверху глаза...

– Подай ему руку. Прости его.

Алексей Александрович подал ему руку, не удерживая слез, которые лились из его глаз.

– Слава богу, слава богу, – заговорила она, – теперь все готово... Вот так, вот прекрасно.

...Вронский встал и в нагнутом, невыпрямленном состоянии исподлобья глядел на него. Он был подавлен. Он не понимал чувства Алексея Александровича, но чувствовал, что это было что-то высшее и даже недоступное ему в его мировоззрении [Т. 8. С. 449–455].

...Ей слишком самой хотелось жить. Читала ли она, как героиня романа ухаживала за больным, ей хотелось ходить неслышными шагами по комнате больного; читала ли она... ей хотелось это делать самой...

Она перебрала все свои московские воспоминания. Все были хорошие, приятные. Вспомнила бал, вспомнила Вронского и его влюбленное покорное лицо, вспомнила все свои отношения с ним: ничего не было стыдного. А вместе с тем на этом самом месте воспоминаний чувство стыда усиливалось, как будто какой-то внутренний голос именно тут, когда она вспомнила о Вронском, говорил ей: «Тепло, очень тепло, горячо». «Ну что же? – сказала она себе решительно, пересаживаясь в кресле. – Что же это значит? Разве я боюсь взглянуть прямо на это? Ну что же? Неужели между мной и этим офицером-мальчиком существуют и могут существовать какие-нибудь другие отношения, кроме тех, что бывают с каждым знакомым?» [Т. 8. С. 114–115].

...Она вздохнула еще раз, чтобы надышаться, и уже вынула руку из муфты, чтобы взяться за столбик и войти в вагон, как еще человек в военном пальто подле нее самой заслонил ей колеблющийся свет фонаря. Она оглянулась и в ту же минуту узнала лицо Вронского. Приложив руку к козырьку, он наклонился пред ней и спросил, не нужно ли ей чего-нибудь, не может ли он служить ей? Она довольно долго, ничего не отвечая, вглядывалась в него и, несмотря на тень, в которой он стоял, видела, или ей казалось, что видела, и выражение его лица и глаз. Это было опять то выражение почтительного восхищения, которое так подействовало на нее вчера. Не раз говорила она себе эти последние дни и сейчас только, что Вронский для нее один из сотен вечно одних и тех же, повсюду встречаемых молодых людей, что она никогда не позволит себе и думать о нем; но теперь, в первое мгновение встречи с ним, ее охватило чувство радостной гордости. Ей не нужно было спрашивать, зачем он тут. Она знала это так же верно, как если б он сказал ей, что он тут для того, чтобы быть там, где она.

– Я не знала, что вы едете. Зачем вы едете? – сказала она, опустив руку, которою взялась было за столбик. И неудержимая радость и оживление сияли на ее лице.

– Зачем я еду? – повторил он, глядя ей прямо в глаза. – Вы знаете, я еду для того, чтобы быть там, где вы, – сказал он, – я не могу иначе...

– Это дурно, что вы говорите, и я прошу вас, если вы хороший человек, забудьте, что вы сказали, как и я забуду, – сказала она наконец.

— Ни одного слова вашего, ни одного движения вашего я не забуду никогда и не могу...

— Довольно, довольно! — вскрикнула она, тщетно стараясь придать строгое выражение своему лицу, в которое он жадно всматривался...

...То волшебное напряженное состояние, которое ее мучало сначала, не только возобновилось, но усилилось и дошло до того, что она боялась, что всякую минуту порвется в ней что-то слишком натянутое. Она не спала всю ночь. Но в том напряжении и тех грезах, которые наполняли ее воображение, не было ничего неприятного и мрачного; напротив, было что-то радостное, жгучее и возбуждающее...

В Петербурге, только что остановился поезд и она вышла, первое лицо, обратившее ее внимание, было лицо мужа. «Ах, боже мой! Отчего у него стали такие уши?» — подумала она, глядя на его холодную и представительную фигуру и особенно на поразившие ее теперь хрящи ушей, подпиравшие поля круглой шляпы. Увидав ее, он пошел к ней навстречу, сложив губы в привычную ему насмешливую улыбку и прямо глядя на нее большими усталыми глазами. Какое-то неприятное чувство щемило ей сердце, когда она встретила его упорный и усталый взгляд, как будто она ожидала увидеть его другим. В особенности поразило ее чувство недовольства собой, которое она испытала при встрече с ним. Чувство то было давнишнее, знакомое чувство, похожее на состояние притворства, которое она испытывала в отношениях к мужу; но прежде она не замечала этого чувства, теперь она ясно и больно сознала его.

— Да, как видишь, нежный муж, нежный, как на другой год жениться, сгорал желанием увидеть тебя, — сказал он своим медлительным тонким голосом и тем тоном, который он всегда почти употреблял с ней, тоном насмешки над тем, кто бы в самом деле так говорил.

— Сережа здоров? — спросила она.

— И это вся награда, — сказал он, — за мою пылкость? Здоров, здоров... [Т. 8. С. 116–118].

Первое лицо, встретившее Анну дома, был сын. Он выскочил к ней по лестнице, несмотря на крик гувернантки, и с отчаянным восторгом кричал: «Мама, мама!» Добежав до нее, он повис ей на шее...

И сын, так же как и муж, произвел в Анне чувство, похожее на разочарование. Она воображала его лучше, чем он был в действительности. Она была должна опуститься до действительности, чтобы наслаждаться им таким, каков он был. Но и такой, каков он был, он был прелестен с своими белокурыми кудрями, голубыми глазами и полными стройными ножками в туго натянутых чулках. Анна испытывала почти физическое наслаждение в ощущении его близости и ласки и нравственное

успокоение, когда встречала его простодушный, доверчивый и любящий взгляд и слушала его наивные вопросы.

...Чувство беспричинного стыда, которое она испытывала дорогой, и волнение совершенно исчезли. В привычных условиях жизни она чувствовала себя опять твердою и безупречною.

Она с удивлением вспомнила свое вчерашнее состояние. «Что же было? Ничего. Вронский сказал глупость, которой легко положить конец, и я ответила так, как нужно было. Говорить об этом мужу не надо и нельзя. Говорить об этом – значит придавать важность тому, что ее не имеет». Она вспомнила, как она рассказала почти признание, которое ей сделал в Петербурге молодой подчиненный ее мужа, и как Алексей Александрович ответил, что, живя в свете, всякая женщина может подвергнуться этому, но что он доверяется вполне ее такту и никогда не позволит себе унижить ее и себя до ревности. «Стало быть, незачем говорить? Да, слава богу, и нечего говорить», – сказала она себе [Т. 8. С. 122–124].

Каренины, муж и жена, продолжали жить в одном доме, встречались каждый день, но были совершенно чужды друг другу. ...Вронский никогда не бывал в доме Алексея Александровича, но Анна видела его вне дома, и муж знал это.

Положение было мучительно для всех троих, и ни один из них не в силах был бы прожить и одного дня в этом положении, если бы не ожидал, что оно изменится и что это только временное горестное затруднение, которое пройдет. Алексей Александрович ждал, что страсть эта пройдет, как и все проходит, что все про это забудут и имя его останется непопороченным. Анна, от которой зависело это положение и для которой оно было мучительнее всех, переносила его потому, что она не только ждала, но твердо была уверена, что все это очень скоро развяжется и уяснится. Она решительно не знала, что развяжет это положение, но твердо была уверена, что это что-то придет теперь очень скоро. Вронский, невольно подчиняясь ей, тоже ожидал чего-то независимого от него, долженствовавшего разъяснить все затруднения [Т. 8. С. 388].

## Приложение 4

### Анна и Вронский, «гражданский брак»

Со времени своего объяснения с Анной, в саду Вреде мысли Вронского много изменились. Он, невольно покоряясь слабости Анны, которая отдавалась ему вся и ожидала только от него решения ее судьбы, вперед покоряясь всему, давно перестал думать, чтобы связь эта могла кончиться, как он думал тогда. Честолюбивые планы его опять отступили на задний план, и он, чувствуя, что вышел из того круга деятельности, в котором все было определено, отдавался весь своему чувству, и чувство это все сильнее и сильнее привязывало его к ней.

...Еще в передней он услышал ее удаляющиеся шаги. Он понял, что она ждала его, прислушивалась и теперь вернулась в гостиную.

— Нет! — вскрикнула она, увидав его, и при первом звуке ее голоса слезы вступили ей в глаза, — нет, если это так будет продолжаться, то это случится еще гораздо, гораздо прежде!

— Что, мой друг?

— Что? Я жду, мучаюсь, час, два... Нет, я не буду!.. Я не могу ссориться с тобой. Верно, ты не мог. Нет, не буду!

Она положила обе руки на его плечи и долго смотрела на него глубоким, восторженным и вместе испытующим взглядом. Она изучала его лицо за то время, которое она не видала его. Она, как и при всяком свидании, сводила в одно свое воображаемое представление о нем (несравненно лучшее, невозможное в действительности) с ним, каким он был [Т. 8. С. 392].

— ...Ведь это всегдашняя жизнь вас всех, молодых мужчин, — сказала она, насупив брови...

— Я уже давно оставил эту жизнь, — сказал он, удивляясь перемене выражения ее лица и стараясь проникнуть его значение. — И признаюсь, — сказал он, улыбкой выставляя свои плотные белые зубы, — я в эту неделю как в зеркало смотрелся, глядя на эту жизнь, и мне неприятно было.

— Нынче утром Лиза заезжала ко мне — они еще не боятся ездить ко мне, несмотря на графиню Лидию Ивановну, — вставила она, — и рассказывала про ваш афинский вечер. Какая гадость!

— Я только хотел сказать, что...

Она перебила его:

— Это Therese была, которую ты знал прежде?

— Я хотел сказать...

— Как вы гадки, мужчины! Как вы не можете себе представить, что

женщина этого не может забыть, — говорила она, горячася все более и более и этим открывая ему причину своего раздражения. — Особенно женщина, которая не может знать твоей жизни. Что я знаю? что я знала? — говорила она, — то, что ты скажешь мне. А почему я знаю, правду ли ты говорил мне...

— Анна! Ты оскорбляешь меня. Разве ты не веришь мне? Разве я не сказал тебе, что у меня нет мысли, которую бы я не открыл тебе?

— Да, да, — сказала она, видимо стараясь отогнать ревнические мысли.

— Но если бы ты знал, как мне тяжело! Я верю, верю тебе... Так что ты говорил?

Но он не мог сразу вспомнить того, что он хотел сказать. Эти припадки ревности, в последнее время все чаще и чаще находившие на нее, ужасали его и, как он ни старался скрывать это, охлаждали его к ней, несмотря на то, что он знал, что причина ревности была любовь к нему. Сколько раз он говорил себе, что ее любовь была счастье; и вот она любила его, как может любить женщина, для которой любовь перевесила все блага в жизни, — и он был гораздо дальше от счастья, чем когда он поехал за ней из Москвы. Тогда он считал себя несчастным, но счастье было впереди; теперь же он чувствовал, что лучшее счастье было уже назади. Она была совсем не та, какую он видел ее первое время. И нравственно и физически она изменилась к худшему. Она вся расширела, и в лице ее, в то время как она говорила об актрисе, было злое, искажавшее ее лицо выражение. Он смотрел на нее, как смотрит человек на сорванный им и завядший цветок, в котором он с трудом узнает красоту, за которую он сорвал и погубил его. И, несмотря на то, он чувствовал, что тогда, когда любовь его была сильнее, он мог, если бы сильно захотел этого, вырвать эту любовь из своего сердца, но теперь, когда, как в эту минуту, ему казалось, что он не чувствовал любви к ней, он знал, что связь его с ней не может быть разорвана.

— Ну, ну, так что ты хотел сказать мне про принца? Я прогнала, прогнала беса, — прибавила она. Бесом называлась между ними ревность...

— Опять, опять дьявол! — взяв руку, которую она положила на стол, и целуя ее, сказал Вронский.

— Да, но я не могу! Ты не знаешь, как я измучалась, ожидая тебя! Я думаю, что я не ревнива. Я не ревнива; я верю тебе, когда ты тут, со мной; но когда ты где-то один ведешь свою непонятную мне жизнь...

...Ты говорил, что наше положение мучительно, что надо развязать его. Если бы ты знал, как мне оно тяжело, что бы я дала за то, чтобы свободно и смело любить тебя! Я бы не мучалась и тебя не мучала бы своею ревностью... И это будет скоро, но не так, как мы думаем.

И при мысли о том, как это будет, она так показалась жалка самой себе, что слезы выступили ей на глаза, и она не могла продолжать. Она положила блестящую под лампой кольцами и белизной руку на его рукав.

— Это не будет так, как мы думаем. Я не хотела тебе говорить этого, но ты заставил меня. Скоро, скоро все развяжется, и мы все, все успокоимся и не будем больше мучаться.

— Я не понимаю, — сказал он, понимая.

— Ты спрашивал, когда? Скоро. И я не переживу этого. Не перебивай! — И она заторопилась говорить. — Я знаю это, и знаю верно. Я умру, и очень рада, что умру и избавлю себя и вас.

Слезы потекли у нее из глаз; он нагнулся к ее руке и стал целовать, стараясь скрыть свое волнение, которое, он знал, не имело никакого основания, но он не мог преодолеть его... [Т. 8. С. 393–397].

И Вронскому и Анне московская жизнь в жару и пыли, когда солнце светило уже не по-весеннему, а по-летнему, и все деревья на бульварах давно уже были в листьях, и листья были уже покрыты пылью, была невыносима; но они, не переезжая в Воздвиженское, как это давно было решено, продолжали жить в опостылевшей им обоим Москве, потому что в последнее время согласия не было между ними.

Раздражение, разделявшее их, не имело никакой внешней причины, и все попытки объяснения не только не устранили, но увеличивали его. Это было раздражение внутреннее, имевшее для нее основанием уменьшение его любви, для него — раскаяние в том, что он поставил себя ради ее в тяжелое положение, которое она, вместо того чтоб облегчить, делает еще более тяжелым. Ни тот, ни другой не высказывали причины своего раздражения, но они считали друг друга неправыми и при каждом предлоге старались доказать это друг другу.

Для нее весь он, со всеми его привычками, мыслями, желаниями, со всем его душевным и физическим складом, был одно — любовь к женщинам, и эта любовь, которая, по ее чувству, должна была быть вся сосредоточена на ней одной, любовь эта уменьшилась; следовательно, по ее рассуждению, он должен был часть любви перенести на других или на другую женщину, — и она ревновала. Она ревновала его не к какой-нибудь женщине, а к уменьшению его любви. Не имея еще предмета для ревности, она отыскивала его. По малейшему намеку она переносила свою ревность с одного предмета на другой...

И, ревнуя его, Анна негодовала на него и отыскивала во всем поводы к негодованию. Во всем, что было тяжелого в ее положении, она обвиняла его. Мучительное состояние ожидания, которое она между небом и землей прожила в Москве, медленность и нерешительность Алексея



Александровича, свое уединение – она все приписывала ему. Если б он любил, он понимал бы всю тяжесть ее положения и вывел бы ее из него. В том, что она жила в Москве, а не в деревне, он же был виноват. Он не мог жить, зарывшись в деревне, как она того хотела. Ему необходимо было общество, и он поставил ее в это ужасное положение, тяжесть которого он не хотел понимать. И опять он же был виноват в том, что она навеки разлучена с сыном.

Даже те редкие минуты нежности, которые наступали между ними, не успокаивали ее: в нежности его теперь она видела оттенок спокойствия, уверенности, которых не было прежде и которые раздражали ее [Т. 9. С. 332–333].

Никогда еще не проходило дня в ссоре. Нынче это было в первый раз. И это была не ссора. Это было очевидное признание в совершенном охлаждении...

И, вспоминая все те жестокие слова, которые он сказал, Анна придумывала еще те слова, которые он, очевидно, желал и мог сказать ей, и все более и более раздражалась.

«Я вас не держу, – мог сказать он. – Вы можете идти, куда хотите. Вы не хотели разводиться с вашим мужем, вероятно, чтобы вернуться к нему. Вернитесь. Если вам нужны деньги, я дам вам. Сколько нужно вам рублей?»

Все самые жестокие слова, которые мог сказать грубый человек, он сказал ей в ее воображении, и она не прощала их ему, как будто он действительно сказал их.

«А разве не вчера только он клялся в любви, он, правдивый и честный человек? Разве я не отчаивалась напрасно уже много раз?» – вслед за тем говорила она себе.

...Она ждала его целый день и вечером, уходя в свою комнату, приказав передать ему, что у нее голова болит, загадала себе: «Если он придет, несмотря на слова горничной, то, значит, он еще любит. Если же нет, то, значит, все кончено, и тогда я решу, что мне делать!...»

Она вечером слышала остановившийся стук его коляски, его звонок, его шаги и разговор с девушкой: он поверил тому, что ему сказали, не хотел больше ничего узнавать и пошел к себе. Стало быть, все было кончено.

И смерть, как единственное средство восстановить в его сердце любовь к ней, наказать его и одержать победу в той борьбе, которую поселившийся в ее сердце злой дух вел с ним, ясно и живо представилась ей.

Теперь было все равно: ехать или не ехать в Воздвиженское, получить или не получить от мужа развод – все было ненужно. Нужно было одно – наказать его.

Когда она налила себе обычный прием опиума и подумала о том, что стоило только выпить всю стлянку, чтобы умереть, ей показалось это так легко и просто, что она опять с наслаждением стала думать о том, как он будет мучаться, раскаиваться и любить ее память, когда уже будет поздно...

«Смерть!» – подумала она. И такой ужас нашел на нее, что она долго не могла понять, где она, и долго не могла дрожащими руками найти спички и зажечь другую свечу вместо той, которая догорела и потухла. «Нет, все – только жить! Ведь я люблю его. Ведь он любит меня! Это было и пройдет», – говорила она, чувствуя, что слезы радости возвращения к жизни текли по ее щекам. И, чтобы спастись от своего страха, она поспешно пошла в кабинет к нему.

Он спал в кабинете крепким сном. Она подошла к нему и, сверху освещая его лицо, долго смотрела на него. Теперь, когда он спал, она любила его так, что при виде его не могла удержать слез нежности; но она знала, что если б он проснулся, то он посмотрел бы на нее холодным, сознающим свою правоту взглядом, и что, прежде чем говорить ему о своей любви, она должна бы была доказать ему, как он был виноват пред нею. Она, не разбудив его, вернулась к себе и после другого приема опиума к утру заснула тяжелым, неполным сном, во все время которого она не переставала чувствовать себя [Т. 9. С. 344–346].

## Приложение 5

### Семья Левиных

Дом был большой, старинный, и Левин хотя жил один, но топил и занимал весь дом. Он знал, что это было глупо, знал, что это даже нехорошо и противно его теперешним новым планам, но дом этот был целый мир для Левина. Это был мир, в котором жили и умерли его отец и мать. Они жили тою жизнью, которая для Левина казалась идеалом всякого совершенства и которую он мечтал возобновить с своею женой, с своею семьей.

Левин едва помнил свою мать. Понятие о ней было для него священным воспоминанием, и будущая жена его должна была быть в его воображении повторением того прелестного, святого идеала женщины, каким была для него мать.

Любовь к женщине он не только не мог себе представить без брака, но он прежде представлял себе семью, а потом уже ту женщину, которая даст ему семью. Его понятия о женитьбе поэтому не были похожи на понятия большинства его знакомых, для которых женитьба была одним из многих общежитейских дел; для Левина это было главным делом жизни, от которого зависело все ее счастье. И теперь от этого нужно было отказаться! [Т. 8. С. 108–109].

Левины жили уже третий месяц в Москве. Уже давно прошел тот срок, когда, по самым верным расчетам людей, знающих эти дела, Кити должна была родить; а она все еще носила, и ни по чему не было заметно, чтобы время было ближе теперь, чем два месяца назад. И доктор, и акушерка, и Долли, и мать, и в особенности Левин, без ужаса не могший подумать о приближавшемся, начинали испытывать нетерпение и беспокойство; одна Кити чувствовала себя совершенно спокойною и счастливою.

Она теперь ясно сознавала зарождение в себе нового чувства любви к будущему, отчасти для нее уже настоящему ребенку и с наслаждением прислушивалась к этому чувству. Он теперь уже не был вполне частью ее, а иногда жил и своею независимою от нее жизнью. Часто ей бывало больно от этого, но вместе с тем хотелось смеяться от странной новой радости.

Все, кого она любила, были с нею, и все были так добры к ней, так ухаживали за нею, так одно приятное во всем предоставлялось ей, что если б она не знала и не чувствовала, что это должно скоро кончиться, она бы и не желала лучшей и приятнейшей жизни. Одно, что портило ей прелесть этой жизни, было то, что муж ее был не тот, каким она любила его и каким он бывал в деревне.

Она любила его спокойный, ласковый и гостеприимный тон в деревне. В городе же он постоянно казался беспокоен и настороже, как будто боясь, чтобы кто-нибудь не обидел его и, главное, ее. Там, в деревне, он, очевидно зная себя на своем месте, никуда не спешил и никогда не бывал не занят. Здесь, в городе, он постоянно торопился, как бы не пропустить чего-то, и делать ему было нечего. И ей было жалко его. Для других, она знала, он не представлялся жалким; напротив, когда Кити в обществе смотрела на него, как иногда смотрят на любимого человека, стараясь видеть его как будто чужого, чтоб определить себе то впечатление, которое он производит на других, она видела, со страхом даже для своей ревности, что он не только не жалок, но очень привлекателен своею порядочностью, несколько старомодною, застенчивою вежливостью с женщинами, своею сильною фигурой и особенным, как ей казалось, выразительным лицом. Но она видела его не извне, а изнутри; она видела, что он здесь не настоящий; иначе она не могла определить себе его состояние. Иногда она в душе упрекала его за то, что он не умеет жить в городе; иногда же сознавалась, что ему действительно трудно было устроить здесь свою жизнь так, чтобы быть ею довольным [Т. 9. С. 258–259].

Учебное издание

Дудина Маргарита Николаевна

# ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

Учебно-методическое пособие

Ответственная за выпуск *Д. Д. Шакирзянова*

Редактор и корректор *С. Г. Галинова*

Компьютерная верстка *А. Ю. Матвеев*

Подписано в печать 03.07.2015. Формат 60Х84 1/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Уч.-изд. л. 7,5. Усл. печ. л. 8,7.

Тираж 100 экз. Заказ 289.

Издательство Уральского университета  
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ  
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4  
Тел.: +7 (343) 350-56-64, 350-90-13  
Факс: +7 (343) 358-93-06  
E-mail: [press-urfu@mail.ru](mailto:press-urfu@mail.ru)



### **Дудина Маргарита Николаевна**

Доктор педагогических наук, профессор Уральского федерального университета. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, отраслевая награда Министерства образования Российской Федерации. Действительный член Российской академии естествознания (РАЕ, 2007), серебряная и золотая медаль В. И. Вернадского. Премия УрО РАО за научную и методическую работу (2004). Лауреат конкурса Фонда развития отечественного образования на лучшую научную книгу (2008). Автор около 200 публикаций, в числе которых: «Педагогика: долгий путь к гуманистической этике» (1998); «Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны» (2000); «Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории» (2002); «История педагогики: диалог парадигм» (2008); «Андрогогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи» (в соавторстве с Т. Б. Загоруля, 2008). Научное руководство аспирантами и соискателями, защищено 17 кандидатских диссертаций.

